چاپ نهم

مقدمات
برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

(با تجدید نظر کامل)



تالیف :
دکتر محمدحسن پروند

بسم الله الرحمن الرحیم

مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

(با تجدید نظر کامل)

تألیف

دکتر محمد حسن پروند

عضو بازنشسته هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

دانشگاه تهران

و عضو شورای عالی برنامه‌ریزی انقلاب فرهنگی

انتشارات شیوه

۱۳۸۸

پروند، محمد حسن، ۱۳۱۳ - مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی / تالیف محمد حسن پروند. - [ویرایش ۲]. تهران: نشر شیوه، ۱۳۷۹.
[۲۶۳] ص. ۲،۰۰۰ ریال ISBN 964 - 7214-00-6:
فهرستنویسی بر اساس اطلاعات فیپا.
این کتاب قبلاً توسط ناشران مختلف در سالهای متفاوت منتشر شده است.
پشت جلد به انگلیسی: M. H. Parvand.
Fundamontals of curriculum development
کتابخانه: ص. [۲۶۱] - ۲۶۲.
۱. برنامه‌ریزی آموزشی. ۲. برنامه‌ریزی درسی.
الف. عنوان.
۷م۴پ/۱۵/LB۲۸۰۶، ۳۷۱/۲۰۷
الف ۱۳۷۹
کتابخانه ملی ایران ۷۲۲۷ - ۷۹م

نشر شیوه

نام کتاب: مقدمات برنامه ریزی آموزشی و درسی
تالیف: دکتر محمد حسن پروند
ناشر: شیوه / ۰۹۱۲۸۰۵۴۰۸۷
تیراژ: ۳۰۰۰
نوبت چاپ: چاپ پنجم (متوالی دهم)
تاریخ انتشار: ۱۳۸۸
چاپ: خورشید
شابک: ۱-۰۰-۷۲۱۴-۹۶۴-۹۷۸
قیمت: ۳۵۰۰ تومان

فهرست مندرجات

بخش چهارم

با نام و یاد خداوند جان و خرد

مقدمهٔ مولف بر چاپ اول

از بدو تدریس درس مقدمات تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران دانشجویان این درس همواره با مشکل کمبود منابع فارسی نسبتاً معتبر و جامع در قلمرو برنامه‌ریزی آموزشی مواجه بوده‌اند. با وجود تدوین فهرستی از منابع فارسی که بطور غیرمستقیم با مفاد این درس ارتباط دارند. و تشویق دانشجویان به استفاده از منابع انگلیسی که در این زمینه در کتابخانه دانشکده علوم تربیتی و کتابخانه مرکزی دانشگاه تهران موجود می‌باشد باز هم این کمبود احساس می‌شود.

سال گذشته درصدد برآمدم که کتابی در این زمینه تدوین نمایم که نه تنها برای دانشجویان مؤسسات آموزش عالی کشور مأخذی نسبتاً معتبر در قلمرو برنامه‌ریزی آموزشی باشد بلکه بتواند برای کلیه کسانی که به‌نحوی از انحاء با آموزش و پرورش نسل‌های جامعه ما و بخصوص با امر حیاتی و بسیار مهم برنامه‌ریزی آموزشی برای مدارس کشور سروکار دارند مثمر ثمر بوده و بتواند تا اندازه‌ای راه‌گشای بعضی از مسائل و مشکلات بنیادی دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی اعم از آموزشی و غیرآموزشی باشد. امیدوارم با تألیف این کتاب در راه رسیده به این هدفها، ولو به‌صورت نسبی، موفق شده باشم.

محمد حسن پروند
شهریور ۱۳۵۶

با نام و یاد خداوند بخشنده و مهربان

مقدمه مؤلف بر چاپ نهم

اولین بار این کتاب درسی با هزینهٔ مولف در چاپخانه اتحاد و دو چاپ بعدی توسط انتشارات صحیفه و چاپ چهارم توسط دنیای پژوهش وچاپ پنجم وچاپ‌های بعدی توسط انتشارات شیوه انجام و در اختیار دانشجویان، اساتید و سایر علاقه مندان قرار گرفت. از آنجا که کتاب حاضر، کتاب درسی شناخته شده و مقبول در اکثر دانشگاه های کشور است. پس از هر نوبت چاپ به سرعت نسخ آن نایاب می شود. از این بابت، مصمم شدم تا چاپ جدید این کتاب را مجددا به انتشارات شیوه‌که مدیریت آن بر عهده یکی از دانشجویان فعال و ساعی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی بنام آقای غرویان که دارای سوابق ارزشمندی در امور مطبوعاتی هستند، بسپارم.

امید آن که این نوبت چاپ مورد توجه قرار گیرد و امیدوارم که توفیق الهی مشمول اینجانب شود تا کتاب اصول و روش های برنامه ریزی آموزشی و درسی و کتاب کلیات روش ها و فنون تدریس را که مدتهاست آن را تالیف و آماده چاپ نموده ام به زودی منتشر و در اختیار اساتید، دانشجویان و سایر علاقه مندان قرار گیرد.

محمد حسن پروند
عضو بازنشسته هیات علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
سرپرست شاخه برنامه ریزی آموزشی و درسی کمیته علوم تربیتی
گروه علوم انسانی شورای عالی برنامه ریزی
پاییز ۱۳۸۸

بخش اوّل

برنامه‌ریزی آموزشی و درسی چیست؟

- ارکان پنجگانه هربرنامه
- مفاهیم غلط از یک برنامه آموزشی و یک برنامه درسی
- تاریخچه اجمالی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی
- سیر تکاملی مفهوم برنامه آموزشی و درسی
- تعاریف برنامه آموزشی و برنامه درسی
- برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در سطوح مختلف
- برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متمرکز و غیر متمرکز
- محاسن و معایب عُمده نظام متمرکز و غیرمتمرکز برنامه‌ریزی

برنامه‌ریزی آموزشی و درسی چیست؟

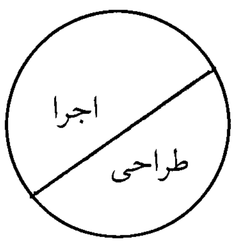
سالهاست که انجام هرکاری را «برنامه» نامیده‌ایم و بیشتر اوقات بروی انجام آن عمل توجه داشته‌ایم تا پیش‌بینی و تفکر درباره غرض و هدف اصلی از آن عمل؛ در صورتیکه قبل از هر اقدام بهتر است درباره هدف یا هدفهای اصلی از انجام آن عمل مطالعه تفکر و محاسبه لازم و کافی را انجام دهیم و هدف یا هدفهایمان را از انجام آن عمل مشخص و معلوم نمائیم و حتی درباره روش معمول و مناسب لوازم مطلوب و مورد احتیاج تصمیم‌های لازم را بگیریم. پس قبل از دست‌زدن بهرگونه اقدام عملی لازم است درباره ترتیب عملیات و حتی ضوابط لازم و مناسب برای ارزشیابی از آن عملیات پیش‌بینی‌ها و محاسبات لازم را انجام دهیم زیرا واژه «برنامه» بیش از هر چیز مفهوم تفکر محاسبه و پیش‌بینی را در خود نهفته دارد. بنابراین در صورتی می‌توانیم واژه «برنامه» و اصطلاح «برنامه‌ریزی» را بکار بریم که قبل از هر اقدام اجرائی بسئوالات ذیل جوابهای حساب شده قطعی و صریح داده باشیم:

۱- غرض و هدف اصلی از انجام این عمل چیست؟
۲- باچه روشی بهتر می‌توان این عمل را انجام داد؟
۳- بچه نوع وسائلی احتیاج داریم؟
۴- مراحل اجرای عمل دارای چه نظم و بچه صورت‌هائی انجام شود؟
۵- با چه ضوابطی می‌بایست انجام این عمل و نتایج حاصله را ارزشیابی نمود؟

باید به‌این نکته مهم توجه داشت که واژهٔ «برنامه» و «اصطلاح برنامه‌ریزی آموزشی و درسی» برخلاف مفاهیم و تصورات غلطی که در اذهان رایج است بیشتر جنبه تفکر، محاسبه و پیش‌بینی قبل از عمل را دارد تا دست‌اندرکار عمل شدن.

مراحل برنامه‌ریزی

تمام مراحل طراحی و اجرائی یک برنامه اعم از آموزشی و غیرآموزشی می‌بایستی قبلاً پیش‌بینی و با دقت مشخص و معلوم شود. بطور اساسی برنامه‌ریزی از دو مرحله مجزا ولی مربوط بهم طراحی و اجرا تشکیل شده است که هرگز نباید این دو مرحله را با هم مخلوط نمود یعنی قبل از پایان کارها در مرحله طراحی نباید بهیچ اقدام عملی دست زد. البته می‌بایست در مرحلهٔ طراحی محاسبات و پیش‌بینی‌های لازم را درباره ترتیب اجرا و ضوابط ارزشیابی مرعی بدریم و این در حالیکه مربوط به مرحله اجراست جزئی از مرحله طراحی محسوب می‌گردد. از طرفی وقتی مرحله طراحی یک برنامه پایان می‌پذیرد هرگز نبایستی کار برنامه‌ریزی را تمام شده تلقی نمائیم بلکه برعکس باید به این حقیقت توجه نمائیم که مرحله بسیار مهم و حساس برنامه‌ریزی یعنی مرحله اجرای یک برنامه طراحی شده هنوز آغاز نشده است همچنین باید به این نکته توجه نمائیم که این در مرحله اجراست که نقاط قدرت و ضعف یک برنامه آشکار می‌شود و امکان شناخت نقائص و کمبودها در برنامه بخصوص نواقص موجود در انتخاب هدف - روش وسائل ترتیب عمل و ضوابط ارزشیابی میسر می‌گردد و راه برای تدارک و انجام اقدام لازم برای رفع نقائص برنامه باز می‌شود.



شمایل ۱ - مراحل برنامه‌ریزی

ارکان پنجگانه هر برنامه.

از بررسی مطالب فوق این حقیقت آشکار می‌شود که در مفهوم «برنامه» پنج عنصر یا رکن اساسی نهفته است:

تعریف چتر فلسفی: «نظام ارزشی عقیدتی - سیاسی - حکومتی - اجتماعی فرهنگی اقتصادی و سیاسی حاکم بر جامعه‌ایکه در آن برنامه‌ریزی می‌کنیم»

چتر فلسفی

۱- هدف
۲- روش
۳- وسائل
۴- عمل (ترتیب اجرا)
۵- ارزشیابی

این عناصر ارکان اصلی یک برنامه را تشکیل می‌دهند و با نظم منطقی و اولویت خاص منطقی تنظیم و ارائه شده‌اند بطوریکه هریک از عناصر تا اندازه زیادی بروی عناصر بعدی اثرات تعیین کننده‌ای برجای می‌گذارند مثلاً وقتی هدف از انجام کاری مشخص و معین شد خواه و ناخواه نوع و ماهیت این هدف بروی تصمیم‌های بعدی برای انتخاب روش مناسب برای رسیدن با آن هدف اثرات قاطعی برجای می‌گذارد و تا اندازه زیادی راه را برای انتخاب روش، وسائل، تربیت عمل، و ارزشیابی را مشخص و هموار می‌نماید. بهمین طریق وقتیکه روش رسیدن به هدف مشخص شد تا اندازه زیادی ماهیت و نوع وسائل لازم و مناسب نیز مشخص می‌گردد و این تأثیر گذاری از بالا بپائین ادامه دارد. بطور کلی درباره عناصر پنجگانه یک برنامه سه اصل ذیل صادق‌اند.

۱- در بالای ارکان پنجگانه هربرنامه یک چتر نامرئی بنام چتر فلسفی یا غرض غائی نهائی یا فلسفه انجام آن برنامه وجود دارد.

۲- عناصر پنجگانه برنامه دارای نظم و ترتیبی منطقی هستند.

۳- هرکدام از این عناصر - بخصوص چتر فلسفی - بروی عناصر بعدی اثرات تعیین کننده و قاطعی دارند.

با این توضیحات معلوم می‌شود که واژه «برنامه» و اصطلاح «برنامه‌ریزی» در مضامین آموزشی و غیرآموزشی می‌بایست بیشتر به بررسی‌ها، محاسبه‌ها پیش‌بینی‌ها و تصمیم‌گیری‌هائی اطلاق شود که درباره هریک از ارکان پنجگانه فوق قبل از اقدامات اجرائی صورت گرفته‌اند نه بعد از مراحل انجام و یا اجرای آنها. البته باید در نظر داشت که این بررسی‌ها و محاسبه‌ها و تصمیم‌گیری‌ها چه بصورت ذهنی یعنی در عالم اندیشه و تصور و چه بصورت عینی یعنی در قالب کلمات و جملات نوشته شده میبایستی با توجه به واقعیت‌ها و نیازها و با در نظر گرفتن امکانات و شرایط موجود صورت گیرند و جنبه تفکر محاسبه و پیش‌بینی را داشته باشند در این صورت می‌توان واژه برنامه را به آنچه در قالب طرح تهیه شده و اصطلاح «برنامه‌ریزی» را به تفکرات و محاسبه‌ها و پیش‌بینی‌ها اطلاق نمود.

مفاهیم غلط رایج از یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی.

درباره این که یک برنامه آموزشی چیست و دارای چه خصائصی می‌باشد هنوز هم در بیشتر جوامع جهان از جمله جامعه ما مفاهیم محدود و ناصحیحی در اذهان عامّه مردم و حتی بعضی از مسئولان و دست‌اندرکاران و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی کشور ما و کشورهای در حال توسعه وجود دارد. برای مثال هنوز هم پهلوی هم گذاردن چند درس را برنامه‌ریزی و فهرست بدست آمده را بغلط برنامه می‌نامند در صورتیکه می‌بایست آنرا «صورت اسامی دروس»[1] نام نهاد. گاهی جدول ساعات تدریس دروس مختلف را در ایام هفته یا در طول نیمسال یا سال تحصیلی برنامه آموزشی می‌نامند در حالیکه باید آنرا جدول زمانی[2] یا جدول ساعات تدریس نام‌گذاری نمود.

گروهی تهیه و تنظیم فهرست و مندرجات برای یک یا چند درس را برنامه‌ریزی درسی یا آموزشی قلمداد می‌کنند در صورتیکه باید این عمل را «تهیه فهرست

1- List of Courses

2- Time - Table

مندرجات»[1] نامید. دسته‌ای دیگر تهیه محتوی و مواد آموزشی را برنامه‌ریزی آموزشی به‌حساب می‌آورند که در حقیقت کاری جز «تهیه محتوای مواد آموزشی»[2] نمی‌تواند محسوب گردد. هنوز هستند جمعی که رئوس مطالب یک یا چند درس را برنامه درسی یا آموزشی می‌نامند در صورتیکه کار آنها چیزی جز «تهیه رئوس مطالب درسی»[3] نیست و بالاخره هستند گروهی که فهرست دروس لازم برای گذراندن یک دوره تحصیلی را در زمینه معینی برنامه آموزشی می‌نامند در حالیکه باید آنرا «صورت اسامی دروس لازم»[4] برای‌گذراندن آن دوره بنامند و آنرا به‌جای «برنامه آموزشی»[5]: «دروس لازم برای گذراندن آن دوره آموزشی»[6] نام دهند. برای مثال به‌جای «برنامه دوره فوق لیسانس علوم تربیتی» صحیح‌تر است «دروس لازم برای گذراندن دوره فوق لیسانس علوم تربیتی»[7] بکار رود.

بعضی از مفاهیم غلط از یک برنامه آموزشی و یا درسی:

۱- پهلوی هم‌گذاردن دروس مختلف

۲- جدول زمانی ساعات تدریس دروس مختلف در ایام هفته یا نیمسال

۳- تهیه و تنظیم فهرست مندرجات برای یک یا چند درس

۴- تهیه و تنظیم محتوی و مواد آموزشی برای یک یا چند درس

۵- تهیه و تنظیم رئوس مطالب یک یا چند درس

۶- فهرست دروس لازم برای گذراندن یک دوره تحصیلی خاص

۷- برنامه درسی را با برنامه آموزشی یکی دانستن

1- Sylabus Preparation

2- Content and Materials Preparation

3- Preparation of Course - outline

4- List of Required Courses

5- Curriculum

6- Program of studies

7- Master Degree Program in Education

۸- «برنامه‌ریزی کلان توسعه‌ای»[1] را برنامه‌ریزی آموزشی یا درسی نامیدن
۹- برنامه درسی را مقدم بر برنامه آموزشی دانستن
۱۰- در اصطلاح به جای آموزشی و درسی بغلط بگویند درسی آموزشی

با وجود مفاهیم نادرستی که در جوامع مختلف از «برنامه‌ریزی آموزشی و درسی» رایج است ادراک صحیح از وسعت عمیق و پیچیدگی این فعالیت علمی یعنی طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی بطور روزافزونی در حال گسترش است قدر مسلم این است که تا زمانی که چنین مفاهیم نادرستی در اذهان مردم یک جامعه بخصوص بعضی از مسئولان و مربیان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی آن جامعه موجود باشد امید کمتری برای ارتقاء کمی و کیفی فعالیت‌های آموزشی و درسی و بطور کلی امر خطیر و حیاتی آموزش و پرورش در آن جامعه می‌تواند وجود داشته باشد. از طرفی برای معرفی و تثبیت یک مفهوم جدید در اذهان مردم یک جامعه زمان نسبتاً زیاد همراه با تلاش و کوشش مداوم لازم است زیرا مفاهیم همانند عادت‌ها و سلیقه‌ها به‌آسانی قابل تغییر نیستند. بهمین دلیل باوجود این که در بیشتر کشورهای پیشرفته جهان مفهوم برنامه‌آموزشی از قالب‌های محدود و ناصحیح خارج شده است باوجود این هنوز در بعضی از جوامع امروزی از جمله جامعه ما مفهوم برنامه آموزشی بیش از هرچیز دیگر به تهیه و تنظیم محتوی و مواد درسی اطلاق می‌گردد.

بطوریکه آقای پرفسورالکساندر[2] یکی از برنامه‌ریزان معروف آمریکا که کتابها و مقالات جامع و مُعتبرش در زمینه برنامه‌ریزی درسی بطور اخص و برنامه‌ریزی آموزشی بطور اعم برای او معروفیت بین‌المللی کسب نموده‌اند اشاره می‌کند (۱۹۷۲-۱- صفحه‌های ۱۲۶-۹۹) در آمریکا تا حدود یک قرن چیزی بعنوان برنامه آموزشی و درسی بصورت رسمی و شناخته شده وجود نداشته تا اینکه بمرور زمان مفاهیم جدیدتر و صحیح‌تری از برنامه آموزشی و درسی ظاهر شده‌اند ولی هنوز هم

1- Educationpl Planning

2- Professor William M. Alexander

مفاهیم غلطی از واژه «برنامه» و اصطلاح «برنامه‌ریزی آموزشی و درسی» از جمله تهیه و تنظیم محتوی و مواد درسی و تولید کاربُرد مواد و وسائل کمک آموزشی در اذهان مردم و حتی بعضی از مسئولان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی در آمریکا وجود دارد.

همانطور که اشاره شد برای از میان رفتن یک اصطلاح و یا یک مفهوم از اذهان مردم یک جامعه یا جایگزین شدن اصطلاح و یا مفهوم دیگر زمان نسبتاً زیادی لازم است ولی تلاش‌ها و راهنمائی‌های متخصصان و صاحبنظران می‌تواند از طول این زمان بکاهد و کمک کند تا مفاهیم جدیدتر و صحیح‌تری جایگزین بعضی از مفاهیم محدود و ناصحیح و کهنه گردند. از طرفی باید به اثرات مطلوب و یا نامطلوب عوامل زیاد و متفاوتی که از داخل و خارج جامعه بروی اذهان مردم یک جامعه و بخصوص نظام آموزشی و مفاهیم آموزشی و درسی آن جامعه اثرات قاطع و غیرقابل انکاری دارند واقف بود. از جمله این عوامل که بروی نظام‌های آموزشی بیشتر کشورها بخصوص کشورهای اروپائی اثرات قابل ملاحظه‌ای به‌جای گذارده‌اند می‌توان جنگهای جهانی جنگ‌های سرد و دوره‌های رقابت و جنگ سرد قبل از این جنگها، بین این جنگها و بعد از این جنگها را نام برد.

از جمله این نوع عوامل می‌توان از یک رویداد بین‌المللی بنام قضیه اسپاتنیک را که تحولات جالب توجهی از نظر کمی و کیفی در کوشش‌ها و فعالیت‌های آموزشی و درسی در جهان و بخصوص در کشور آمریکا بوجود آورده بعنوان نمونه‌ای از این نوع عوامل برونی نام برد.

قضیه اسپاتنیک:

در اکتبر سال ۱۹۵۷ کشور شوروی با پرتاب سفینه فضائی اسپاتنیک شماره یک[1] در مسابقات فضائی از سایر کشورهای جهان از جمله آمریکا پیش افتاد. دولت و مردم آمریکا که از این رویداد ناراحت و بسیار ناراضی شده بودند درصدد پی‌جوئی در علل بوجود آورنده این شکست در مسابقات فضائی و بانتیجه در رقابت‌های بین‌المللی

1- Sputnik - I

سیاسی و اقتصادی برآمدند و بالاخره به این نتیجه رسیدند که یکی از مهمترین علل این عقب‌ماندگی و شکست ضعف در نظام آموزشی و بخصوص ضعف در برنامه‌ریزی‌های درسی آموزشی و مدارس کشورشان بوده است.

دولت فدرال و مردم آمریکا بلافاصله کوشش‌های گسترده‌ای را همراه با اختصاص دادن بودجه‌ای کلان برای تجدید نظر و اصلاح برنامه‌های آموزشی و درسی بخصوص در زمینه آموزش علوم پایه در تمام مقاطع تحصیلی آغاز کردند. برای این منظور کمیته‌های متعددی از دانشمندان و مربیان طراز اول کشور تشکیل و شروع بکار نموده و مراکز معتبری جهت انجام تحقیقات مطالعات و برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی بخصوص در زمینه آموزش علوم و فنون ایجاد شد. این کمیته‌ها و مراکز علمی اقدام به بررسی و ارزشیابی دقیق برنامه‌های آموزشی و درسی در دبستانها و دبیرستانها و دانشگاههای سراسر آمریکا نمودند بزودی برنامه‌های آموزشی و درسی جدیدی بخصوص در زمینه آموزش علوم پایه توسط متخصصان رشته‌های مختلف علوم تهیه و ارائه شد. از جمله برنامه‌ای برای آموزش علوم فیزیکی توسط متخصصانی مانند وایت[1] و زاکارایاس[2] که در «کمیته بررسی علوم تجربی»[3] فعالیت می‌کردند ارائه شد.

در بیشتر این برنامه‌های آموزشی و درسی توجه زیادی بروی فعّال بودن یادگیرنده در جریان یادگیری‌ها مبذول شده بود و مطالب نظری با آزمایش‌های عملی در آزمایشگاه همراه گردیده بود. براثر اجرای این نوع برنامه‌های آموزشی و درسی در تمام دوره‌های تحصیلی بخصوص دوره‌های ابتدائی و متوسطه کیفیت فعالیتهای آموزشی و بخصوص فعالیتهای درسی ارتقاء یافت و نظام آموزشی و پرورشی جامعه به‌میزان قابل ملاحظه‌ای بهبود حاصل نمود که همراه پیشرفتهای چشم‌گیر دیگر بخصوص در علوم و صنایع و استفاده از منابع و عوامل و مساعدت‌های دولت فدرال آمریکا توانست در فاصله‌ای کمتر از ده سال نه تنها عقب‌ماندگی خود را در مسابقات اکتشاف فضا جبران

1- Stephen White

2- Jerrold R. Zacharias

3- The Physical Science Study Committee.

نماید بلکه در سایر زمینه‌ها نیز توانست در میدان رقابت از سایر ملل پیش افتد. با وجودیکه پرتاب اسپاتنیک توجه دولت و مردم آمریکا را به بررسی و ارزیابی و تجدید نظر در برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس خود جلب نمود در عین حال موجب دگرگونی قابل ملاحظه‌ای در چگونگی امر تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی و بانتیجه تثبیت مفهوم محدود برنامه آموزشی یعنی «تهیه و تنظیم محتوی و مواد درسی» گردید. اثرات رویداد پرتاب اسپاتنیک را بیشتر متخصصان و برنامه‌ریزان آموزش آمریکائی از جمله آقایان سیلروالکساندر (۱۹۷۴-۲- صفحه‌های ۴-۳) مثبت قلمداد کرده و آنرا تأئید می‌نمایند.

بطور کلی می‌توان گفت که مفهوم برنامه آموزشی در هر جامعه تحت اثرات عوامل مختلف از جمله نیازها و احتیاجات و خصائص و ارزشهای فرهنگی و قومی و همچنین عوامل و رویدادهای داخلی و خارجی مانند جنگها رقابت‌ها و پیشرفتهای و تحولات مادی و معنوی قرار می‌گیرد و دچار تغییرات و نوسانات کمّی و کیفی می‌گردد. گاهی مشاهده شده است که مفهوم برنامه آموزشی و درسی بر اثر دخالت رویدادها و عوامل مهم برای مدت کوتاهی سیر قهقرائی طی نموده است از جمله رویداد پرتاب اسپاتنیک با وجودیکه باعث تحول و پیشرفت قابل توجهی در بهبود برنامه‌های آموزشی و درسی بخصوص برنامه‌های آموزش علوم تجربی در مدارس و خارج از مدارس کشور شد و آمریکا را در میدان مسابقات فضائی و رقابت‌های بین‌المللی یاری نمود ولی از نظر بسیاری از برنامه‌ریزان آموزشی آمریکائی از جمله آقایان سیلروالکساندر (۲۹۷۴-۲- صفحه‌های ۴-۳) رویداد اسپاتنیک مفهوم برنامه آموزشی و درسی را از حرکت در مسیر سالم و سازنده خود که همانا خارج شدن از قالب محدود «تهیه و تنظیم محتوی و مواد درسی» و تثبیت مفهوم فعالیتهای آموزشی و درسی در جهت رسیدن به هدف یا هدفهای تعیین شده بود بازداشت و علی‌رغم کوشش‌های ثمربخش برنامه‌ریزان و مربیان معروفی چون رالف تیلر[1] و اعضای «کمیته هشت ساله»[2] که می‌رفتند مفهوم برنامه

1- Ralph W. Tyler

2- The Eight - Yeas Committee.

آموزشی و درسی را در قالب فعالیتهای آموزشی و درسی در راه رسیدن به هدفهای تعیین شده جایگزین نمایند مفهوم برنامه آموزشی و درسی برای مدتی سیر قهقرائی طی نمود و در قالب محدود «تهیه و تنظیم محتوی و مواد درسی» منجمد و راکد شد.

تاریخچه اجمالی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی.

با وجودیکه برنامه‌ریزی آموزشی و درسی بعنوان یک علم جوان هنوز کاملا معمول و شناخته نشده است با وجود این دارای سوابق تاریخی قابل توجهی می‌باشد بردی لاوریزوبلا[1] (۱۹۶۷-۵- صفحه ۴) معتقدند که قدیمی‌ترین نمونه یک برنامه آموزشی و درسی جامع در کتاب جمهوریت افلاطون آمده است که در آن احتیاجات جامعه و برنامه مدارس برای برآورده نمودن آن احتیاجات در نظر گرفته شده است. کومبز (۱۹۵۳-۳- صفحه ۶) تحت عنوان اسلاف برنامه‌ریزی آموزشی اشاره می‌کند که گزنفون[2] در قانون اساسی اسپارت قدیم آورده است که چگونه اسپارتی‌ها در دوهزار و پانصد سال پیش برنامه‌ریزی آموزشی و درسی خود را مطابق هدفهای صریح نظامی و اقتصادی تنظیم می‌کرده‌اند همچنین در قرون وسطی نیز توجه به برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در بعضی از کشورهای اروپائی مبذول می‌شده است از جمله در اواسط قرن شانزدهم جان‌ناکس[3] طرح یک نظام آموزشی ملی را برای مدارس و مؤسسات آموزش عالی در اسکاتلند تهیه و پیشنهاد نمود. هدف عمده این طرح این بود که رشد معنوی و بهزیستی مادی را توامان برای مردم بنحو مطلوب فراهم سازد.

در قرون هفدهم و هیجدهم میلادی زمینه برای یک تحول عظیم و شگرف در دیدگاه و فلسفه آموزش و پرورش بطور اعم و در انتخاب و تدوین هدف‌ها و ترتیب تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی بطور اخص بوجود آمد. افکار و نظرات نافذ و ارزشمند متفکران و مربیانی چون کمنیوس[4] و روسو[5] در تعلیم و تربیت انقلابی همانند

1- Bereday, Lauwerys and Blaug

2- Xenephone (430-322 B.C)

3- John Knox (1514-1572)

4- Johann Amos Comenius (1592-1671)

5- Jean Jacques Rousseau (1712-1778)

انقلابی که ریاضی‌دان و منجم معروف کپرنیکوس[1] در علم نجوم بوجود آورده بود پدیدار نمود این انقلاب که به‌انقلاب کپرنیکی در تعلیم و تربیت معروف است توجه مربیان را از انتقال دادن دانش آنهم بصورت حفظ کردن طوطیوار مطالب و انباشتن ذهن شاگردان با اطلاعات خشک کتابی و مطالب زائد و دروس کهنه بسوی طبیعت و ماهیت یاد گیرنده و لزوم توجه به استعدادها - علاقه‌ها و توانمندی‌هایش معطوف نمود. این انقلاب در حقیقت نقطه عطفی در تعلیم و تربیت جهان بوجود آورد و راه را برای تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی منطبق با طبیعت کودک و ماهیت نیازها و احتیاجات او هموار نمود و در حقیقت درهای دنیای زیبای دانستنی‌ها را بخصوص در آغوش طبیعت و زیبائی‌هایش بروی کودکانی که تا آن زمان در چهار دیواری‌های تاریک و خوف‌آور کلاسهای درس با دلهره و ترس و وحشت از درس و معلم زندانی شده بودند گشود و مدرسه و کلاس درس را لطف و صفای جدیدی بخشید. طی قرون هیجدهم و نوزدهم میلادی، مدارس جدید با برنامه‌های جدید در گوشه و کنار اروپا ظاهر شدند و مربیان معروفی چون پستالوزی[2] هربارت[3] و فروبل[4] در بنیاد چنین مدارس و تهیه و تنظیم چنین برنامه‌های جدید و کودک مداری سهم بسزا و شایان توجهی داشتند و در حقیقت دیدگاه و فلسفه کودک مداری و طبیعت‌گرائی را در قالب برنامه‌ها و کتابها و روش و وسائل آموزشی و درسی جدید بکار بردند.

دال[5] (۱۹۷۰-۴- صفحه‌های ۸-۷) شرح جالبی از تحولاتی که در دیدگاه‌های فلسفی آموزش و پرورش و همچنین تغییرات مهمی که در زمینه تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی، محتوی دروس و نحوه استفاده از روش و وسائل آموزشی و درسی از قرن هیجدهم میلادی در اروپا و آمریکا صورت گرفته است ارائه می‌دهد که بخاطر اهمیتی که دارا می‌باشد به قسمت‌هائی از آن اشاره می‌شود:

1- Copernicus

2- Johann H.Pestalozzi(1746-1828)

3- Johann Friedrich Herbart (1776-1841)

4- Friedrich W.Froebel (1782-1852)

5- Ronald G. Doll

۱- قبل از قرن نوزدهم فرض براین بود که محتوای دروس باید بطور منطقی سازمان یابد و زیر نظارت و کنترل دقیق بزرگسالان به کودکان و نوجوانان انتقال یابد. البته علوم قدیمه و قسمتی از علوم جدیده به‌این نظریه که هدفهای حقیقی دارای قالب‌های مشخص و قابل توصیفی هستند و بنابراین برنامه آموزشی و درسی را می‌توان در قالب پیش ساخته‌ای تنظیم نمود و چون شاگردان طبیعتاً انعطاف‌پذیر هستند پس باید خود را با برنامه آموزشی و درسی که برای همه بطور یکسان تهیه و تنظیم شده است مطابقت دهند.

۲- در قرون هیجدهم این دیدگاه توسط ژان‌ژاک روسو که ماهیت یادگیرنده را بر ماهیت یک برنامه آموزشی و درسی مقدم می‌دانست مورد انتقاد قرار گرفت.

۳- در تأئید نظریه روسو، فروبل اقدام بطرح یک برنامه آموزشی و درسی نمود که ماهیت کودک محور اصلی آنرا تشکیل می‌داد و هدف عمده تربیتی آن «خودآگاهی کودک» بوه. بنابر اعتقاد فروبل یک برنامه آموزشی یا یک برنامه درسی باید از درون کودک سرچشمه بگیرد نه از برون او.

۴- چندی بعد ویلیام جیمز[۱] و ادوارد لی‌ترندایک[۲] روان‌شناسی تجربی را بنیان گذاردند که توسط افراد دیگر برای تأئید برنامه آموزشی و درسی کودک مدار بکار رفت.

۵- بزودی مطالعات در زمینه «رشد و تکامل انسان»[۳] رونق گرفت و جان دیوئی[۴] برنامه‌ای بر محور فعالیتهای زندگی روزمره کودکان طراحی و ترویج نمود.

۶- مخالفان «برنامه کودک مدار»[۵] دیوئی و طرفداران او را متهم نمودند که برای کودکان نازپرورده برنامه «آموزش لطیف»[۶] را تهیه و تنظیم نموده‌اند.

۷- جان دیوئی در کتاب خود تحت عنوان «کودک و برنامه آموزشی»[۷] مخالفت خود را با

1- William James (1842-1910)

2- Edward Lee Throdike (1874-1949)

3- Human Growth and Developmert

4- John Dewey (1859-1952)

5- Child Centered Curriculum

6- Soft Pedagogy

7- The child and The curriculum

آنهائی که قابلیت کودک را دست کم می‌گرفتند و آنهائی که درباره کودک خیلی احساسات بخرج می‌دادند اعلام نمود.

۸- جدال بین «ماهیت گرایان»[1] و طرفداران «نهضت تعلیم و تربیت پیشرو»[2] شروع شده بود و با وجودیکه این نهضت تعلیم و تربیت امروز رسماً تعطیل است این جدال تا به‌امروز ادامه دارد.

۹- امروز بیشتر انتقادها درباره مدارس بر محور این سؤال دور می‌زند: آیا بهتر نیست که برنامه آموزشی و درسی برای یادگیرندگان توسط متخصصان تعلیم و تربیت بخصوص متخصصان برنامه‌ریزی آموزشی و درسی طراحی اجرا، ارزشیابی و بازنگری ترسیم و اصلاح گردد.؟

سیر تکاملی مفهوم برنامه آموزشی و درسی در یک جامعه.

مانند مفهوم بسیاری از کلمات و اصطلاحات مفهوم برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی نیز در طول زمان تغییرات و تحولات زیادی را پذیرا شده است و در حال حاضر نیز در کشور ما و یا سایر کشورهای جهان مفهوم یک برنامه آموزشی یا درسی در حال تغییر و تحول است. مفهوم برنامه آموزشی و درسی در کشور ما هنوز در چهارچوب محدود تهیه و تنظیم محتوی و مواد درسی و تهیه فهرست مندرجات و تهیه و توزیع کتابهای درسی باقی مانده است در صورتی که در بیشتر کشورهای پیشرفته جهان از جمله کشور آمریکا مفهوم برنامه آموزشی و درسی از قالب‌هائی چنین محدود و متکی به محتوی خارج شده و مفاهیم بمراتب وسیعتر و عمیقتری بخود گرفته است. برای مثال مفهومی که در حال حاضر از یک برنامه آموزشی و درسی در جامعه آمریکا موجود است با مفهومی که حتی در ده سال پیش در این جامعه از برنامه آموزشی و یا درسی موجود بوده است تفاوت قابل ملاحظه‌ای نموده است.

برای اینکه درباره مفهوم برنامه آموزشی و درسی ادراکی وسیع‌تر و عمیق‌تری بدست

1- Essentialists

2- The progressive Education Movement

آید نظری اجمالی به سیر تکاملی مفهوم برنامه آموزشی و درسی در یک جامعه مانند جامعه آمریکا می‌افکنیم تا ضمن رسیدن به‌هدف فوق بتوصیه آقای کومبز اقتصاددان و برنامه‌ریز معروف آمریکائی نیز عمل کرده باشیم که می‌گوید (۱۹۵۳-۳- صفحه ۲) «برنامه‌ریزی قلمروی جدید و در حال توسعه سریع است و برای اینکه آنرا درک کنیم بهترین راه این است که بررسی نمائیم چگونه برنامه‌ریزی در طول زمان به مناسبت احتیاجات محلی به اشکال مختلف ظهور کرده و توسعه یافته است.»

همانطوریکه قبلا نیز اشاره شد بیشتر تحولات عمیق و بنیادین در علوم انسانی بخصوص در تعلیم و تربیت و روان‌شناسی طی قرون هیجدهم و نوزدهم و بیستم میلادی در اروپا و سایر کشورهای جهان انجام گرفت از جمله توجه بمطالعه در ماهیت کودک یا فرد یادگیرنده و تهیه و تنظیم «برنامه آموزشی و درسی کودک مدار»[۱]

مرکز بیشتر این تغییرات و تحولات در مجامع علمی و بخصوص در دانشگاه‌های معتبر آنروز بعضی از کشورهای اروپائی مانند سوئیس- اطرایش و آلمان و فرانسه قرار داشت این تحولات بخصوص در دیدگاه‌های فلسفی آموزش و پرورش کم‌کم به سایر کشورهای جهان از جمله دنیای جدید یعنی کشور آمریکا نیز سرایت نمود و مسافرت‌های دانشمندان اروپائی و مهاجرت بعضی از آنها به آمریکا و همچنین مراجعت دانشجویان آمریکائی که از این دانشگاه‌ها فارغ التحصیل شده بودند در نشر این افکار و تحولات نقش مهمی را بازی نمود تا آنجا که می‌توان گفت دیدگاه فلسفی و روش آموزش و پرورش بطور اعم و تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی بطور اخص در آمریکا دگرگون شد.

وسل (۱۹۶۳-۶- صفحه ۸) تاریخچه جالبی در این زمینه تهیه نموده که قسمتی از آن بصورت فهرست ذیلا ارائه می‌شود:

۱- در سال ۱۸۵۰ با ورود بعضی از دانشمندان اروپائی به امریکا از جمله مربی سوئیسی لوئیس آگازی[۲] و مراجعت فارغ‌التحصیلان آمریکائی از دانشگاه‌های اروپائی بوطن

1- The child - Centered Curricula 2- Leuis Aggasiz

خود در برنامه‌های آموزشی و درسی بخصوص در زمینه آموزش علوم تجربی از میزان تأکید بروی فراگرفتن اطلاعات محتوی و مطالب درسی[1] کاسته شد و توجه ابتدا به مطالعه اشیاء[2] در کلاس و بعد به مطالعه طبیعت[3] خارج از کلاس و مدرسه و بالاخره بعد از گذشت زمان به‌مطالعه کودک[4] یعنی فرد یادگیرنده معطوف گردید.

– بعد از جنگ جهانی اوّل نهضت مطالعه طبیعت رونق بیشتری یافت و دانشگاه‌های شیکاگو و کلمبیا از مراکز عمده تقویت نهضت مطالعه طبیعت بشمار می‌آمدند و توجه بماهیت یادگیرنده و مطالعه طبیعت را اشاعه میدادند.

– در همین دوران نتایج یک بررسی از برنامه‌های علوم پایه در ۳۰ شهر بزرگ در ۲۰ ایالت نشان داد که در مدارس آمریکا یک توافق و هماهنگی قابل ملاحظه‌ای بروی هدفهای اصلی برنامه مطالعه طبیعت وجود دارد.

چنین تحولاتی بخصوص در مفهوم برنامه آموزشی و درسی و نوع فعالیتها و حتی روش و ماهیت محتوای کتابها و مواد درسی اثرات غیرقابل انکاری به‌جای گذاردند البته نباید عوامل مهم دیگر مثل جنگهای جهانی اول و دوم و همچنین پیشرفتهای کشورهای بزرگ بخصوص در زمینه‌های علوم و صنایع را از نظر دور بداریم و رقابت‌های سیاسی و اوضاع اجتماعی و اقتصادی این کشور را جزو عوامل مؤثر در بوجودآمدن چنین تحولاتی به‌حساب نیاوریم.

اکنون با توجه به‌این زمینه تاریخی مختصر، سیر تکاملی مفهوم برنامه آموزشی و درسی در آمریکا ذیلا بصورت فهرست ارائه می‌شود:

– قبل از سال ۱۹۱۸ مفهوم برنامه درسی بیشتر متکی به تهیه و تنظیم محتوی و مواد درسی بود.

– در سال ۱۹۱۸ شخصی بنام فرانکلین بوبیت[5] (۱۹۱۸–۷– صفحه ۴۲) یک برنامه

1- Subgeet - Study

2- Object - Study

3- Nature - Study

4- Child - Study

5- Franklin Bobbitt

آموزشی و درسی را شامل کلیه فعالیت‌هائی که کودکان و نوجوانان در مدرسه باید انجام دهند تا دانش‌ها مهارتها و نگرش‌های لازم را برای زندگی موّفق بزرگسالی در آن جامعه خاص را بدست آورند دانست و به‌این ترتیب برای اولین بار مفهوم برنامه آموزشی و درسی را در قالب فعالیتهای یادگیرنده و یاددهنده بیان نمود.

- در سال ۱۹۲۷ هارولدروگ[1] (۱۹۲۷-۸- صفحه ۵۱) در «سالنامه سازمان ملی برای مطالعه تعلیم و تربیت»[2] به سه وظیفه مهم طراحان برنامه‌های آموزشی و درسی یعنی: (۱) تعیین هدفها (۲) انتخاب فعالیت‌های مناسب و محتوی و مواد درسی و (۳) سازمان دادن به فعالیت‌های آموزشی و درسی تعیین شده اشاره نمود.

- در سال ۱۹۳۵ آقایان کازول و کمپ‌بل[3] (۱۹۳۵-۹- صفحه ۶۹) مفهوم برنامه را در قالب کلیه فعالیت‌هائی که کودکان تحت راهنمائی معلمان در کلاس انجام می‌دهند بیان و اعلام نمودند.

- در سالهای ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۰ رالف تیلر بعنوان استاد دانشگاه شیکاگو و رئیس «کمیته هشت ساله» اهمیت توجه به روابطی که باید بین هدفها فعالیت‌های یادگیری روش تدریس و ضوابط ارزشیابی وجود داشته باشد اشاره نمود و اهمیت و موقعیت هدف را در مفهوم و فرامین برنامه‌ریزی آموزشی و درسی نمایان ساخته است.

- در سال ۱۹۳۵ تیلر در کتاب خود (۱۹۳۵-۱۰- صفحه ۱) مفهوم برنامه آموزشی و درسی را در قالب چهار عنصر و بصورت چهار سؤال ذیل بیان نمود:

۱- چه هدفهائی را مدارس باید انتخاب و تحقق بخشند؟

۲- چه تجربیات و فعالیت‌هائی را مدارس باید انجام دهند تا به‌این هدفها برسند؟

۳- چگونه این فعالیت‌های آموزشی و درسی را می‌توان بنحو مؤثری سازمان داد؟

۴- چگونه می‌توان مشخص نمود که این هدفها تحقق یافته‌اند؟

1- Harold Rugg

2- The year - Book of National Society for the study of Education

3- Holis L. Caswell and Doak S. Campbell

- در سال ۱۹۵۴ آقایان سیلر و الکساندر[1] دوتن از برنامه‌ریزان و مربیان معروف آموزش و پرورش آمریکا مفهوم برنامه آموزشی و درسی را در قالب کلیه فعالیتهائی که در داخل و خارج از مدرسه برای رسیدن به‌هدفهای جزئی و کلی معلوم شده‌ای که تحت نظارت مدرسه انجام بگیرد (۱۹۵۴-۱۱- صفحه ۳) اعلام نمودند.

- در سال ۱۹۶۸ بوشامپ[2] در کتاب خود تحت عنوان: «تئوری برنامه‌ریزی آموزشی و درسی»[3] (۱۹۶۸-۱۲- صفحه‌های ۸۶-۸۳) ادعا کرد که محتوی و مواد درسی قسمت تغییر ناپذیری از مفهوم یک برنامه آموزشی و درسی است. بعدها سایر برنامه‌ریزان آموزشی و درسی محتوی و مواد درسی را لازم ولی کل برنامه قلمداد نکردند.

- در سال ۱۹۷۴ آقایان سیلر والکساندر (۱۹۷۴-۲ صفحه ۶) در کتاب جدید خود آخرین و جامع‌ترین مفهوم برنامه آموزشی و درسی را در قالب یک «نقشه»[4] معرفی نمودند.

با توجه به سیر تکاملی مفهوم برنامه آموزشی و درسی در جامعه آمریکا این حقیقت آشکار می‌گردد که مفهوم برنامه آموزشی و درسی همانند سایر مفاهیم علمی مدت زمان نسبتاً زیاد و کوشش و مجاهدت کافی برای مقابله با سایر مفاهیم ناصحیح و همچنین شناخته شدن و مورد قبول قرار گرفتن توسط مردم آن جامعه لازم دارد. همانطور که اشاره شد با وجود اینکه بوبیت در سال ۱۹۱۸ برای اولین بار مفهوم برنامه آموزشی و درسی را از قالب محدود و ناصحیح تهیه و تنظیم محتوی مواد آموزشی و درسی خارج ساخت و به‌جای آن مفهوم برنامه آموزشی و یا درسی را در قالب جدید یعنی "فعالیت‌های یادگیرنده و یاددهنده" جایگزین نمود ولی هنوز هم حتی در اذهان بعضی از مسئولان و مربیان آموزش و پرورش آن جامعه اثرات وجود مفاهیم غلط از جمله مفهوم تهیه و تنظیم محتوی و مواد درسی بچشم می‌خورد. در این زمینه آقایان

1- J.Gallen Saylor, and william M.Alexander

2- George Beauchamp

3- Curriculum Theory

4- A Plan

سیلر والکساندر (۱۹۷۴-۲ - صفحه ۳) اشاره می‌کنند که با وجود بیش از پنجاه سال تلاش برای معرفی مفاهیم صحیح و سیع‌تر هنوز هم «برنامه آموزشی و درسی» به قالب‌ها و مفاهیم محدود و ناصحیح زیادی اطلاق می‌شود از قبیل: (۱) صورت اسامی دروس توصیه شده یا لازم برای گذراندن یک دوره تحصیلی[1]، (۲) برنامه‌های آماده‌سازی برای دوره‌های تحصیلی بالاتر بخصوص برای ورود بدانشگاه[2] (۳) برنامه تدریس علوم تجربی[3] (۴) برنامه آماده‌سازی برای رشته پزشکی[4] در صورتیکه صحیح‌تر است به‌جای واژه «برنامه» در این موارد از واژه «دوره»[5] یا اصطلاح «دورهٔ مطالعات»[6] استفاده شود.

بطور کلی با توجه به‌مطالب ذکر شده درباره سیر تکاملی مفهوم برنامه آموزشی و درسی می‌توان گفت که هنوز هم در بسیاری از جوامع از جمله جامعه ما تلاش لازم و کافی برای از میان برداشتن مفاهیم ناصحیح از برنامه آموزشی و یا برنامه درسی بعمل نیامده است. امید است که ارائه نمودن دروس بیشتر در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و حتی دائر نمودن رشته‌های تحصیلی در برنامه‌ریزی آموزشی و یا برنامه‌ریزی درسی و همچنین تألیف و ترجمه کتابها و مقالات علمی و معتبر و تشکیل دادن کنفرانس‌ها سمینارها و طراحی و اجرای دوره‌های کارآموزی قبل از خدمت و ضمن خدمت بخصوص برای کلیه کسانی که با آموزش و پرورش بطور مستقیم و یا غیرمستقیم سروکاری دارند راه برای از میان برداشتن هر چه زودتر و مؤثرتر این مفاهیم غلط هموار گردد و مفاهیم صحیح و علمی در قلمرو برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و سایر قلمروهای آموزش و پرورش جای مفاهیم محدود و ناصحیح را بگیرند.

1- List of Reguired of Recommended Courses

2- College Preparatoty Curriculum

3- Science Curriculum

4- Premedical Curriculum

5- Program

6- Program of Studies

تعاریف برنامه آموزشی و برنامه درسی.

بعد از تثبیت مفهوم برنامه آموزشی و درسی در قالب فعالیت‌های یادگیرنده و یاددهنده دو سؤال عمده مطرح شد: الف - فعالیت‌های یادگیرنده و یاد دهنده بخاطر چه‌هدفهائی؟ و ب- دامنه و وسعت این فعالیت‌های آموزشی و یا فعالیت‌های درسی تا چه حد و حدودی؟ با مختصر توجه به تعاریفی که بعد از تعریف بوبیت از برنامه آموزشی و یا برنامه درسی توسط مختصصان و برنامه‌ریزان دیگر در آمریکا و سایر کشورهای پیشرفته علمی و صنعتی ارائه شده این حقیقت جلوه می‌کند که اکثر این مربیان و برنامه‌ریزان و صاحبنظران مفهوم برنامه آموزشی و درسی در قالب فعالیت‌های یادگیرنده و یاددهنده راکه بوبیت برای اولین بار ارائه نمود پذیرفته‌اند ولی بر سر ماهیت هدف یا هدفها از این فعالیت‌ها و همچنین حدود و وسعت و مکان و محل این فعالیت‌ها اختلاف نظرهای نسبتاً زیادی وجود دارد.

برای روشن شدن هر چه بیشتر مفهوم یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی و بدست آوردن ادراک عمیق‌تر و در نتیجه بدست آوردن بصیرت کافی در ارزیابی این اختلاف نظرها نمونه‌هائی از تعاریف برنامه آموزشی و یا برنامه درسی راکه بوسیله برنامه‌ریزان آموزشی معروف جهان ارائه شده است ذیلاً نقل می‌شود:

۱- تعریف بوبیت (۱۹۱۸-۷- صفحه ۴۲):

«کلیه فعالیت‌هائی که کودکان و نوجوانان در مدارس باید انجام دهند تا توانائی انجام فعالیت‌های ضروری برای زندگی موّفق بزرگسالی در آن جامعه در آنها بوجود آید.»

۲- تعریف کازول و کمپ بل (۱۹۳۵-۹- صفحه ۶۹):

«یک برنامه درسی عبارت است از کلیه فعالیت‌هائی که توسط کودکان تحت راهنمائی و نظارت معلم در کلاس انجام می‌شود.»

۳- تعریف قدیم آقایان سیلر و الکساندر (۱۹۵۴-۱۱- صفحه ۳):

«کلیه فعالیت‌هائی که تحت نظارت مدرسه برای بوجود آوردن نتایج مطلوب و مورد

نظر در داخل و خارج از مدرسه انجام می‌گیرد را یک برنامه آموزشی و درسی می‌نامیم.»

۴- کلیه فعالیتهائی که برای رسیدن به هدفهای جزئی و کلی در داخل و خارج مدرسه انجام می‌شود را یک برنامه آموزشی و درسی می‌نامیم»

۵- تعریف آقایان اسمیت، استانلی و شورز (۱۹۵۷-۱۳- صفحه ۳):
«تنظیم تجربیات مهم که در مدارس برای عادت دادن کودکان و نوجوانان به فکر کردن و عمل نمودن گروهی در نظر گرفته و اجرا می‌شود را یک برنامه آموزشی و درسی گویند.»

۶- تعریف خانم تابا (۱۹۶۲-۱۴- صفحه ۱۰)
«یک برنامه آموزشی و درسی بیش از هر چیز بنحوه آماده‌سازی نسل جوان یک جامعه بصورت افرادی سازنده و مفید برای آن جامعه تلقی می‌شود.»

۷- تعریف جدید آقایان سیلروالکساندر (۱۹۷۴-۲- صفحه ۶):
«ما یک برنامه آموزشی و درسی را بعنوان یک نقشه‌ایکه در آن فرصت‌های مناسب یادگیری برای رسیدن به هدفهای جزئی و هدفهای کلی متناسبی که برای جمعیت معینی و مدارس مشخصی معلوم و طراحی شده است تعریف می‌نمائیم.»

با توجه به تعاریف فوق از یک برنامه آموزشی و درسی این حقیقت جلوه‌گر می‌شود که با وجود اتفاق نظر در مفهوم برنامه آموزشی و درسی در قالب فعالیت‌های یادگیرنده و یاددهنده اختلاف نظرهای چشم‌گیری در مورد هدف و همچنین دامنه و وسعت این فعالیت‌ها میان صاحبنظران و برنامه‌ریزان آموزشی فوق‌الذکر وجود دارد. نکته قابل توجه دیگر این است که بعضی از برنامه‌ریزان همانند آقای جانسون (۱۹۷۰-۱۵-صفحه۲۵) با وجودیکه اهمیت توجه به هدف از فعالیت‌های آموزشی و

درسی و "محدوده" این فعالیت‌ها را در داخل و خارج از مدرسه تائید می‌کنند با وجود براین معتقدند که از زوایای دیگر باید به کیفیت و دامنه وسعت و کمیت این فعالیت‌های آموزشی و درسی و توانائی و استعدادهای یادگیرنده و اینکه چه نوع فعالیت‌هائی را می‌تواند یا نمی‌تواند انجام دهد و چه نوع فعالیت‌هائی را باید یا نباید انجام دهد نیز توجه نمود. قدر مسلم این است که فعالیت‌های یادگیرنده و یاددهنده در چهارچوب یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی علاوه بر اینکه باید با توجه به قوانین و مراحل رشد و تکامل یادگیرنده و اصول یادگیری طراحی تهیه و تنظیم و اجرا شوند بعلاوه باید با نیازهای فرد و نیازهای جامعه و نیازهای بازار کار هم زمان حال هم زمان آینده و همچنین با شرایط مقررات و امکانات کشوری، منطقه‌ای و محلی موجود نیز مطابقت نمایند. مدارس و برنامه‌های آموزشی و درسی آنها نه تنها باید در تقویت عادت‌ها و مهارت‌ها و دانش‌ها و ارزشها و نگرشهای مطلوب بخصوص در کودکان و نوجوانان جامعه بکوشند بلکه وظیفه دارند که در راه ایجاد تقویت و گسترش دانش عادت‌ها مهارت‌ها ارزش‌ها و نگرش‌های اساسی مورد نیاز نقش مؤثری را ایفا نمایند.

تلقی نمودن یک برنامه آموزشی بعنوان یک نقشه جدیدترین و بنا براعتقاد بیشتر برنامه‌ریزان آموزشی و درسی معاصر جامع‌ترین مفهومی است که برای یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی تاکنون ارائه شده است. چنین نقشه‌ای طبیعتاً دارای هدفهای حساب شده و مشخص شده‌ای است که توسط برنامه‌ریزان آموزشی و درسی و بیاری سایر صاحب‌نظران و متخصصان استخراج و انتخاب شده‌اند. همچنین درباره انتخاب روش، وسائل، ترتیب عمل و ضوابط ارزشیابی از فعالیت‌های آموزشی و یا درسی و بازخورد[1] نتایج ارزشیابی در راه اصلاح هر یک از عناصر پنجگانه یک برنامه آموزشی یا درسی محاسبات و پیش‌بینی‌های لازم صورت گرفته است.

در مفهوم یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی بعنوان «یک نقشه»[2] نکات مهمی بشرح ذیل مستتر است:

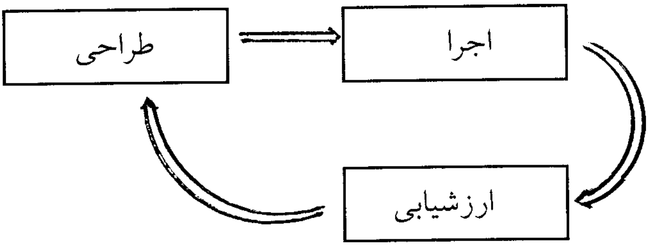
1- Feed - Back   2- APlan

۱- در مفهوم نقشه جنبه‌های تفکر محاسبه و پیش‌بینی قبل از عمل نهفته است
۲- در مفهوم نقشه عمل طراحی با در نظر گرفتن تئوری‌ها و اصول و یافته‌های علوم مربوطه (در اینجا مثل فلسفه - روان‌شناسی - جامعه‌شناسی - تعلیم و تربیت - اقتصاد و غیره) ملحوظ است.
۳- در مفهوم نقشه دو مرحله طراحی و اجرا وجود دارد که با وجودیکه از هم جدا و متمایزند با وجود بر این بیکدیگر مربوط و متکی هستند.
۴- در مفهوم نقشه پیش‌بینی در مرحله طراحی درباره مشخصات و ضوابط لازم برای انتخاب روشن و وسائل و ترتیب عمل و معیارهای متناسب برای ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی و یا فعالیتهای درسی مورد نظر نهفته است.
۵- در مفهوم نقشه خاصیت کاربرد عملی یعنی اجرا و همچنین امکان بازخورد نتایج حاصله از اجرای نقشه در راه اصلاح ترمیم و یا حتی تغییر نقشه اجرا شده موجود است.

باید به‌این حقیقت اشاره شود که با در دست داشتن یک برنامه مدون و یا یک نقشه طراحی شده کار برنامه‌ریزی نباید پایان یافته تلقی گردد زیرا دو مرحله مهم و ضروری دیگر یعنی مرحله اجرای نقشه یا برنامه طراحی شده و مرحله ارزشیابی در حین اجرا و بعد از اجرا هنوز باقی مانده است. بنابراین برخلاف تصور غلطی که بعضی‌ها از مفهوم «برنامه» و امر «برنامه‌ریزی» دارند باید روی این حقیقت مهم تاکید شود که ترتیب اجرای یک برنامه و کاربرد ضوابط تعیین شده برای ارزشیابی آن برنامه، در حین اجرا و در پایان اجرا، اجزاء اصلی و جدانشدنی یک «برنامه» چه آموزشی و چه درسی هستند و هرگز نباید «برنامه» و «برنامه‌ریزی» را در چهارچوب محدود و ناقص طراحی یا در مفهوم اجرا آن هم جداگانه منجمد نمود. در این جا مناسبت دارد که اشاره شود که در «برنامه‌ریزی» مفهوم پویا[1] بودن مستتر است نه مفهوم ایستا[2] بودن.

1- Dynamic 2- Static

بطورکلی می‌توان نتیجه گرفت که فرایند برنامه‌ریزی آموزشی و یا فرایند برنامه‌ریزی درسی یک فرایند مستمر مداوم پویائی است که از مراحل: الف- طراحی ب- اجراج- ارزشیابی و دال- بازخورد تشکیل شده است. این فرایند را می‌توان تحت عنوان چرخه برنامه‌ریزی آموزشی با چرخه برنامه‌ریزی درسی نام برد که در دیاگرام ذیل مشخص شده است.



شمایل ۲ - فرایند و فراگرد (چرخه) برنامه‌ریزی آموزشی و یا درسی

بعضی از وجوه مشترک و وجوه تمایز میان یک برنامه آموزشی و برنامه درسی. از لحاظ ماهوی، وسعت و محدوده عملکرد فعالیتهائی که دانش‌آموزان در داخل و خارج از مدرسه ولی طبق برنامه‌های مدون مصوب انجام می‌دهند را به دو گروه مختلف متفاوت ولی مربوط بهم می‌بایست تقسیم نمائیم:

الف: «فعالیتهای‌آموزشی»[1] که به‌مفهوم دقیق‌تر فعالیتهای پرورشی یا تربیتی می‌باشد.

ب: «فعالیتهای درسی»[2] که به مفهوم دقیق‌تر آموزشی یا تعلیمی می‌باشد.

الف: فعالیتهای آموزشی به کلیه فعالیتهای غیردرسی گفته می‌شود که داخل مدرسه و خارج از مدرسه ولی طبق برنامه‌ای مدون و مصوب تحت نظارت و راهنمائی اولیاء مدرسه و گاهی معلمان صورت می‌گیرد و از نظر ماهیت پرورشی یا تربیتی است. برای مثال: کلیه فعالیتهای فوق برنامه مانند سخنرانی ها- اجتماعات گردهمائی‌ها - اردوهای

1- Edueational Activities

2- Instructional Activities

علمی سیاحتی زیارتی - مسابقات علمی هنری ارزشی اعتقادی (مسابقات قرائت قرآن کریم یا نقاشی یا مناظره و غیره از این قبیل می‌باشد.

ب: فعالیتهای درسی به کلیه فعالیتهائی اتلاق می‌شود که از لحاظ ماهیت «درسی» و غالباً در محدوده یک موضوع یا سوژه درسی خاص تدوین شده و معمولاً در محدوده کلاس درس انجام و صورت می‌گیرد. مانند نوشتن املاء یا آموزش ریاضیات یا تدریس عرفان و نظیر این‌ها. این فعالیتها در چهارچوب یک برنامه درسی خاص توسط معلم یا معلمان خاص آن موضوع درسی با اهداف درسی خاص روش تدریس معین شده وسائل و لوازم خاص مانند: کتاب - دفترچه +گچ تخته سیاه و سایر لوازم و وسائلی که متعلق به کلاس درس است. (حالا ممکن است در یک فعالیت آموزشی مثلاً سخنرانی یک دانشمند دعوت شده ایشان از گچ و تخته و حتی اسلاید و فیلم - استریپ و غیرو استفاده کند که گچ و تخته معمولاً خاص کلاس درس هستند.

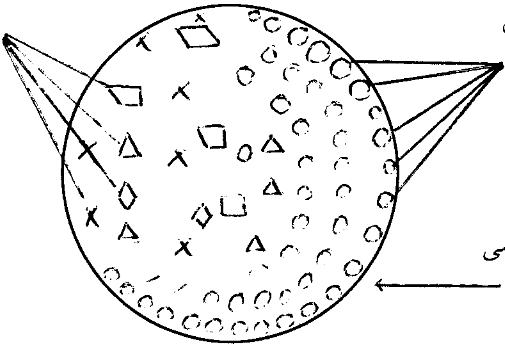
نکته بسیار مهمّ اینکه یک برنامه آموزشی ماهیتاً از تعدادی برنامه‌های درسی مختلف بعلاوه برنامه‌ها و فعالیتهای غیر درسی مختلف تشکیل می‌شود. پس یک برنامه آموزشی یک کل معنی‌داری است که شامل اجزاء مختلف ولی مربوط بهم تشکیل می‌شود که از نظر ماهیت بدو دسته تقسیم می‌شوند: فعالیتهای آموزشی (غیردرسی) و فعالیتهای درسی.

لازم است روی این حقیقت تاکید کنیم که یک برنامه درسی خاص خارج از شمول یک برنامه آموزشی خاص امکان وجوبی و امکان وجودی نخواهد داشت و تقدیم وجودی وجوبی با برنامه آموزشی خاص است که وجوب و وجود برنامه‌های درسی خاصی را بنابرماهیت خودش طلب می‌کند و در درون خود جای می‌دهد.

برای اینکه ارتباط‌های دو جانبه میان یک برنامه آموزشی خاص یا یک «برنامه کلان» [1] با برنامه‌های درسی مربوطه‌اش با «برنامه‌های خُرد» [2] مربوطه‌اش مشخص شود به دیاگرام ذیل توجه نمائید:

1- Macro - Plan

2- Micro - Plans



شمایل ۳ - یک برنامه آموزشی و برنامه‌های درسی مربوطه بعلاوه فعالیتهای غیردرسی (فوق برنامه) مربوط

وجوه مشترک میان یک برنامه آموزشی و یک برنامه درسی.

۱- برنامه آموزشی و برنامه درسی هر دو دارای مبانی علمی مشترک هستند. یعنی هر دو دارای مبانی فلسفی مبانی روان‌شناسی، اجتماعی و فرهنگی و غیره هستند.

۲- برنامه آموزش و برنامه درسی هر دو دارای مراحل طراحی چرخه و فرایند برنامه‌ریزی و عناصر مشترک هستند که فقط از نظر ماهیت اولی آموزشی[1] ولی دومی درسی[2] هستند

۳- هر دو نوع برنامه تحت تاثیر عوامل و عناصر برونی و درونی از جمله چتر فلسفی حاکم بر جامعه مربوط هستند

۴- همه فعالیتهای یادگیری که در هر دو نوع برنامه ملحوظ شده و باید اجرا گردد از قبل طراحی و مدون و مصوب شده که در محدوده کلاس مدرسه و خارج از مدرسه طبق برنامه مصوب انجام گردد.

۵- هر دو نوع برنامه را می‌توان تحت نظام برنامه‌ریزی متمرکز یا نظام برنامه‌ریزی غیر متمرکز طراحی و اجرا نمود.

1- Edveational

2- Instructional

وجوه تمایز میان یک برنامه آموزشی و یک برنامه درسی.

۱- یک برنامه آموزشی یک کل است در صورتیکه یک برنامه درسی یک جزء از اجزاء یک برنامه آموزشی خاص می‌باشد

۲- یک برنامه آموزشی بلند مدت و شامل انواع برنامه‌های درسی مورد لزوم و انواع فعالیتهای پرورشی مکمل است

۳- یک برنامه آموزشی از نظر تقدم وجودی وجوبی یک برنامه درسی مقدم است. می‌توانیم با قدرت اعلام کنیم که: اولاً یک برنامه درسی خاص ماهیت، وسعت، عمق و محتوای خود را از یک برنامه آموزشی خاص می‌گیرد ثانیاً از ماهیت وسعت و عمق یک برنامه آموزشی خاص می‌گیرد ثانیاً ماهیت وسعت و عمق خودش نیز مُنبعث و همگون و ناشی از آن برنامه آموزشی خاص می‌باشد

۴- عناصر برنامه را هر دو دارند ولی در یک برنامه آموزشی عناصر برنامه مانند هدف روش وسائل و لزوماهیتاً آموزشی[1] یا پرورشی است در صورتیکه عناصر یک برنامه درسی همگی ماهیتاً درسی[2] بوده و با آموزش ولو اینکه مرتبط هستند ولی تفاوت دارند.

نکته مهم دیگری که می‌بایست به آن اشاره‌ای بشود وجود فاصله‌ای اجتناب ناپذیر میان تئوری و عمل است. این فاصله را در اصطلاح علمی «فاصله تئوری و عمل»[3] نام نهاده‌اند. قدر مسلم است که هر برنامه طراحی شده‌ای صددرصد در حین عمل موفقیت‌آمیز نخواهد بود و نتایج عملی چیزی کمتر از نتایج مورد نظر در مراحل طراحی خواهند بود. برای اینکه فاصله بین تئوری و عمل را در یک برنامه آموزشی یا یک برنامه درسی به حداقل ممکن نزدیک نمایند در کشورهای پیشرفته از جمله در کشور آمریکا اقدام به ایجاد «مدارس آزمایشگاهی»[4] نموده‌اند و برنامه‌های آموزشی یا درسی جدید

1- Edueational
2- Instructional
3- The Theory - practice Gap
4- The Experimental Schools

قبل از تصویب نهائی و صدور اجازه اجرا در مدارس؛ ابتدا باید در یک مدرسه آزمایشگاهی بمدت یک سال تحصیلی و سپس در صورت موفق و متناسب بودن با اصلاح معایب و نقائص آن در سایر مدارس یک منطقه یا یک استان اجرا شود. در اینگونه مدارس که محیطی نسبتاً طبیعی و همسان با سایر مدارس دارند نقائص و مشکلات برنامه ضمن عمل بخصوص مسائل و مشکلات اجرائی آن در هنگام تدریس در کلاس یا کلاسها نمایان می‌گردد. در صورتی که امکان رفع نقائص و از میان بردن مشکلات اجرائی موجود باشد برنامه را برای اصلاح و ترمیم به گروه برنامه‌ریزان و متخصصانی که آنرا طراحی نموده‌اند باز می‌گردانند و این گروه با استفاده از نظرها و انتقادها و آگاهی از مسائل کمبودها و مشکلات بخصوص مسائل و مشکلات اجرائی که بصورت بازخورد در حاشیه کتابها یا در گزارشی مجزا از طرف مسئولان و معلمان مدرسه آزمایشگاهی اجرا کننده جزء به جزء و مورد به‌مورد قید شده اقدام به اصلاح و ترمیم برنامه می‌نماید و برنامه را برای اجرا در سال تحصیلی آینده آماده می‌سازد تا در صورت تصویب شدن نهائی در مدارس یک شهر یا یک ناحیه یا یک ایالت به‌مورد اجرا گذارده شود.

برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در سطوح مختلف.

برنامه‌ریزی آموزشی و درسی یک فعالیت علمی است که با توجه به‌اصول و مبانی علوم مختلفه و با در نظر گرفتن نیازهای فردی و اجتماعی و احتساب مختصات شرایط و امکانات موجود محلی و منطقه‌ای در سطوح و ابعاد مختلفی طراحی و اجرا می‌گردد. عناصر متشکله یک برنامه آموزشی و همچنین نحوه طراحی و شرایط و ضوابط اجرائی آن بستگی نزدیکی با سطح مورد نظر و کمیّت و کیفیت عناصر و شرایط موجود در آن سطح دارد. بطور کلی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در نظام متمرکز برای مدارس یک کشور و در نظام غیر متمرکز برای مدارس یک منطقه یا یک شهر طراحی و اجرا می‌گردد ولی در سطوح بالاتری نیز برنامه‌ریزی آموزشی و درسی امکان‌پذیر می‌باشد برای مثال

فعالیتهای علمی و آموزشی سازمان ملل متحد توسط «یونسکو»[1] در سطح جهانی انجام می‌شود و در سطح قاره‌ای سازمانهای منطقه‌ای مثل سازمان عمران منطقه‌ای (ار. سی. دی)[2] فعالیتهای عمرانی و آموزشی و علمی دارند. قدر مسلم این است که برنامه‌ریزی در هر سطح می‌بایست با در نظر گرفتن عوامل و شرایط و نیازهای آن سطح و همچنین در ارتباط و هماهنگی با فعالیتهای آموزشی و یا درسی در سطوح دیگر صورت بگیرد. از مهمترین وظائف برنامه‌ریزان آموزشی و درسی این است که فعالیت‌های آموزشی و یا درسی را در هر سطح با توجه به نیازها شرایط و امکانات موجود در آن سطح و در ارتباط و هماهنگی با سایر فعالیت‌های آموزشی و درسی در سطوح دیگر طراحی نمایند. برای مثال هدفهای آموزشی و درسی در یک زمینه درسی بخصوص در یک سطح و در یک مقطع تحصیلی می‌بایست نه تنها برای برآورده نمودن هدفهای آن درس در آن سطح و آن مقطع تحصیلی انتخاب شود بلکه می‌باید در راه تحقق بخشیدن به هدفهای مهمتر عمده‌تر در آن درس ولی در مقاطع تحصیلی دیگر نیز موثر باشد. نکته قابل توجه این است که در عین حال که برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در سطوح مختلف بوسیله افراد مختلف انجام می‌شود باید در نظر داشت که در همه مراحل باید این فعالیتها در سطوح مختلف و در مقاطع تحصیلی با هم‌هماهنگ مربوط و متصل باشند و در حقیقت چون اعضای یک ارکستر در حالیکه هر کس سازی متفاوت می‌نوازد ولی در کل آهنگهای این افراد با هم هماهنگی و همصدائی مطبوع و مطلوبی را ایجاد خواهند نمود. بنابراین هرگز نباید تصور نمود که برنامه‌ریزی در هر سطح یا در هر مقطع تحصیلی و حتی در هر درس بطور جداگانه و مستقل انجام می‌گیرد بلکه باید متوجه این حقیقت بود که برنامه‌ریزی آموزشی و یا درسی بهر صورت که انجام گیرد باید دارای جامعیت وسعت و هماهنگی لازم و کافی باشد.

1- Unesco: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

2- Regional Cooperation for Development

سطوح مختلف برنامه‌ریزی آموزشی‌و درسی:

نظام‌ها	سطوح	برنامه‌ریزان
	برنامه‌ریزی در سطح جهانی	سازمانهای جهانی مانند سازمان ملل متحد
	برنامه‌ریزی در سطح قاره‌ای unesco	سازمانهای جهانی وابسته مانند - یونسکو
	در سطح منطقه‌ای R.C.D.	سازمانهائی که منطقه‌ای هستند مانند آر - سی - دی
	در سطح کشور I	زیر آموزش و پرورش + مسئولان مربوطه
	در سطح استان	مسئول آموزش و پرورش استان + نمایندگان ذیل
	شهر	مسئول آموزش و پرورش شهر + نمایندگان افراد ذیل
	مدرسه	مدیر + نمایندگان + شاگردان والدین + متخصص برنامه‌ریزی
	کلاس	معلم + شاگردان + والدین

شمایل شماره ۴ سطوح مختلف برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

نظام‌های برنامه‌ریزی آموزشی و درسی.

معمولاً برنامه‌ریزی‌های آموزشی و یا برنامه‌ریزی‌های درسی در هر جامعه تحت یکی از دو نظام متفاوت ذیل انجام می‌شود:

الف- نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متمرکز[1]

ب- نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیرمتمرکز[2]

الف- نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متمرکز: در این نظام برنامه‌های آموزشی و درسی برای تمام مدارس یک کشور بخصوص در سطوح ابتدائی راهنمائی و متوسط بصورت متحدالشکل و یکسان تهیه و تنظیم می‌شود و برای اجرا بمدارس ابلاغ می‌گردد. بیشتر تصمیم‌گیری‌های مهم.درباره برنامه‌ها و دروس مختلف کتابهای درسی محتوی و مواد آموزشی و حتی خط مشی‌های اجرائی و مقررات اداری و آموزشی در سطح وزارت آموزش و پرورش و مؤسسات وابسته به آن اتخاذ می‌گردد. در این نظام کتابها و مواد درسی بصورت متحدالشکلی برای هر درس در هر یک از مقاطع تحصیلی تهیه و برای تمام مدارس کشور ارسال می‌گردد. در حقیقت برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در نظام متمرکز همواره از سطوح بالا شروع میشود و برای اجرا به‌سطوح پائین‌تر ارجاع می‌گردد. در این نظام مجریان حقیقی برنامه‌های آموزشی و درسی یعنی مدیران معلمان و دانش‌آموزان دخالتی در جریان تصمیم‌گیری‌های مهم آموزشی و درسی و اجرائی ندارند و راه ارتباط و تبادل نظر بین برنامه‌ریزان در سطوح بالاتر و مجریان حقیقی برنامه‌ها در سطوح پائین‌تر مثل مدرسه و کلاس درس تقریباً مسدود است. در این نظام برنامه‌ریزی؛ ارتباط‌ها بصورت یکطرفه و از جانب مقامات در سطوح بالا بطرف مجریان در سطوح پائین جریان دارد و امکان تبادل‌نظر و طرح مسائل و مشکلات

1- Centeralized System of Curriculum Development

2- Descenteralized System of Curriculum Development

اجرائی و ارائه راه‌حل‌های‌مناسب و ممکن از طرف مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی بخصوص از طرف معلمان و دانش‌آموزان که از نزدیک با مسائل و مشکلات و همچنین نقاط قوت و ضعف برنامه‌های آموزشی و یا درسی آشنائی و درگیری مداوم دارند وجود ندارد. نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متمرکز در بیشتر کشورهای اروپائی تا اواخر قرن نوزدهم رایج بود ولی کم‌کم جای خود را به نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیرمتمرکز سپرده است؛ بطوریکه امروزه در بسیاری از کشورهای پیشرفته جهان برنامه‌ریزی‌های آموزشی و برنامه‌ریزی‌های درسی غیرمتمرکز انجام می‌گردد.

ب- نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیرمتمرکز: در این نظام تصمیم‌ها در پائین‌ترین سطح یعنی در سطح کلاس و مدرسه اتخاذ می‌گردد و در سطوح بالاتر بتدریج تکمیل می‌شود بطوریکه برنامه آموزشی و یا برنامه درسی حاصله نتیجه‌ای است از کل تصمیم‌هائی که در هر سطح با توجه به نیازها شرایط و امکانات موجود در آن سطح و در هماهنگی و ارتباط با نیازها و امکانات در سطوح دیگر گرفته شده است. در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیرمتمرکز ارتباطها بصورت دو طرفه و در تمام سطوح جریان دارد و امکان شرکت گروه‌های مختلف بخصوص مجریان برنامه‌ها مانند مدیران معلمان و دانش‌آموزان و حتی والدین در اخذ تصمیم‌های مربوط به طرح و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی برای مدارس موجود است، در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیرمتمرکز نظرات مسئولان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی بخصوص در زمینه مسائل و مشکلات اجرائی و کمیت و کیفیت امکانات و مواد آموزشی در سطح کلاس و مدرسه اثرات قاطعی در چگونگی تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی مربوط به‌جای می‌گذارد و در حقیقت یک برنامه تهیه و تنظیم شده منعکس کننده نظرات راه‌حل‌ها و پیشنهادهای برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی می‌باشد بهمین جهت امکان توجه به مختصات، فرهنگ نیازهای محلی و شرایط و امکانات موجود در مناطق مختلف یک کشور یا مدارس مختلف یک منطقه و یا شهر بیشتر از نظام برنامه‌ریزی آموزشی و یا درسی متمرکز موجود است.

نکته مهم و قابل توجهی که باید درباره این دو نظام متفاوت برنامه‌ریزی آموزشی و درسی ذکر شود این است که هم اکنون در بسیاری از کشورهائی که سالهاست از نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیرمتمرکز استفاده نموده‌اند- از جمله کشور آمریکا- یک گرایش محسوس بطرف تمرکز نسبی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی بخوبی آشکار شده است. از طرف دیگر در بعضی از کشورهائی که سالها از نظام برنامه‌ریزی متمرکز استفاده نموده‌اند- از جمله کشور ما- نیز گرایشی مشهود و محسوس بطرف نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیرمتمرکز بوجود آمده است. این گرایش‌ها بدو جهت مخالف روشنگر این حقیقت هستند که همانطوریکه نظام برنامه‌ریزی متمرکز دارای مسائل و مشکلات عمده می‌باشد نظام برنامه‌ریزی غیرمتمرکز نیز خالی از معایب و مسائل و مشکلات نمی‌باشد البته بیشتر مسائل و مشکلات نظام برنامه‌ریزی غیرمتمرکز کمتر به فلسفه این نظام که بروی اصل واگذاری مسئولیت‌ها و دادن اختیارات به‌افراد در سطوح پائین‌تر و فراهم نمودن امکان شرکت این افراد در تصمیم‌گیری‌ها استوار است مربوط می‌گردد بلکه بیشتر از نوع مسائل و مشکلات انسانی اجرائی اداری و سازمانی است.

در ایران خوشبختانه چندسالی است که توجه بسوی عدم تمرکز بخصوص در امور مالی و اجرائی برنامه‌های آموزشی و درسی مبذول شده است و اقدام‌های قابل توجهی در این زمینه از جمله تشکیل دفاتر آموزشی در مناطق و دادن اختیار بیشتر به‌مسئولان محلی صورت گرفته است. امید است که در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی آینده نیز راه برای شرکت هر چه بیشتر متخصصان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی بخصوص مدیران و معلمان و دانش‌آموزان والدین و اهالی مناطق باز شود و از نظرات و راه‌حل‌های آنها درباره مسائل و مشکلات آموزشی و همچنین درباره نیازهای محلی و کمیت و کیفیت امکانات و شرایط موجود استفاده بیشتری بشود. تا با استفاده از نظرات اصلاحی آنها و توجه به نیازها و شرایط و امکانات محلی برنامه‌های آموزشی در جامعه ما مناسب‌تر و مؤثرتر شوند و بهتر بتوانند با شرایط و احتیاجات جامعه در حال پیشرفت ایران مطابقت نمایند. تنها از این راه است که برنامه‌های آموزشی در کشور ما

هریک رنگ و بوی استان و منطقه و شهر معینی را خواهد گرفت و در نتیجه در راه برآورده نمودن نیازها و احتیاجات افراد و توجه به‌مشخصات و شرایط منطقه مورد نظر مؤثر و مناسب‌تر طراحی و اجرا خواهد شد و مدارس کشور ما چون اجزاء متفاوتی از یک کل واحد و متشکل در راه آموزش و پرورش افراد این آب و خاک اسلامی گام‌های موثرتری را برخواهند داشت و افرادی مفید و سازنده برای هر منطقه استان و کشور خود تحویل جامعه خواهند داد.

بعضی از محاسن نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متمرکز:

۱- چون تصمیم‌گیری توسط عده معدودی انجام می‌گردد تصمیم‌ها سریع‌تر گرفته می‌شوند.

۲- چون تصمیم‌های اتخاذ شده درباره تهیه و تنظیم برنامه و مواد آموزشی و یا برنامه‌های درسی بعد از تصویب قابل اجرا در تمام مدارس کشور می‌باشد مشکلات و مسائل اجرائی مشابه و معدودی وجود خواهد داشت.

۳- چون کتابهای درسی و مواد آموزشی و کمک آموزشی برای تمام مدارس کشور بطور یکسان تهیه می‌گردند در مخارج چاپ کتابها و تهیه و توزیع مواد آموزشی صرفه‌جوئی بعمل خواهد آمد.

۴- بخاطر همگون و هماهنگ بودن محتوای برنامه‌های آموزشی و برنامه‌های درسی تربیت و تأمین مدیران و معلمان برای مدارس کشور آسانتر است.

۵- چون همه استانها و مناطق کشور از نظر مالی وابسته به‌مرکز هستند از بودجه و امکانات مالی نسبتاً یکسانی بهره‌مند می‌گردند.

بعضی از معایب نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متمرکز:

۱- چون تصمیم‌گیری‌ها غالباً توسط کسانی انجام می‌گیرد که عملاً از محیط کلاس و مدرسه و منطقه بدورند و با نیازها و شرایط و امکانات موجود در کلاس و مدرسه و منطقه آشنائی ندارند بیشتر تصمیم‌هایشان با نیازها شرایط و امکانات موجود محلی

و منطقه‌ای مطابقت نمی‌کند.

۲- چون برنامه‌های آموزشی و بخصوص کتاب‌های درسی و سایر مواد کمک‌آموزشی و درسی بطور یکسان برای تمام مناطق کشور تهیه و تنظیم می‌گردند نیازها شرایط و امکانات محلی نادیده گرفته می‌شود.

۳- چون امکان تبادل نظر و ارائه نظرات اصلاحی و راه‌حل‌ها و پیشنهادها جهت رفع مشکلات و کمبودها و نقائص برنامه‌های آموزشی و کتب درسی و مواد آموزشی از سطوح پائین‌تر به سطوح بالاتر وجود ندارد برنامه‌های آموزشی و درسی از لحاظ کمی و کیفی تغییر چندانی نمی‌کنند و از فرصت و فوائد بهره‌مند شدن از نظرات مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی بخصوص مدیران، معلمان، و دانش‌آموزان و سایر مجریان و صاحبنظران محروم می‌مانند.

۴- چون از نظر مالی و اداری مدارس در هر نقطه کشور تابع مقامات و مقررات در مرکز هستند میزان آزادی عمل و سرعت کافی در برآوردن نیازهای محلی و حل و فصل مسائل مالی و اداری برای مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی در محل بسیار کم است و در نتیجه می‌بایست به طی مراحل اداری و کسب اجازه و ابلاغ دستور از مرکز تن در دهند.

۵- مجریان برنامه‌های آموزشی بخصوص معلمان و دانش‌آموزان و مدیران در کلاس و مدرسه قادر نیستند که برنامه آموزشی و یا درسی در دست اجرا بخصوص محتوای کتابهای درسی یا لوازم و تسهیلات آموزشی و درسی را در راه پاسخگوئی به نیازها و شرایط و امکانات محلی و منطقه‌ای بطور اخص و نیازها و شرایط استانی و کشوری بطور اعم تغییر بدهند.

۶- در صورت وجود هرگونه نقص یا نقائصی در برنامه آموزشی یا محتوای نیازهای دانش‌آموزان کتب درسی و یا ماهیت مواد آموزشی ضرر و زیان حاصله متوجه تمام دانش‌آموزان مدارس کشور می‌گردد.

۷- برنامه‌های آموزشی، و یا درسی و محتوای کتب درسی و ماهیت مواد و وسائل کمک آموزشی قبل از تصویب نهائی و ابلاغ بتمام مدارس کشور در یک مدرسه آزمایشگاهی اجرا بررسی و آزمایش نمی‌شوند.

بعضی از محاسن نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیرمتمرکز:

۱- تصمیم‌گیری‌ها توسط افرادی انجام می‌شود که بیشتر با محیط منطقه، مدرسه و کلاس درس آشنائی دارند و از مسائل و مشکلات بخصوص مسائل و مشکلات اجرائی باخبرند.

۲- امکان مشخص شدن نواقص و مشکلات برنامه‌های آموزشی قبلی و مرعی داشتن پیش‌بینی‌ها و تدارکات لازم در برنامه‌های آموزشی و درسی جدید توسط مسئولان و مجریان برنامه‌ها بخصوص در سطوح پائین‌تر بیشتر است.

۳- به نیازهای دانش‌آموزان و تفاوتهای فردی میان آنان توجه بیشتری مبذول می‌گردد.

۴- به نیازها، مختصات شرایط و کمیت و کیفیت منابع و امکانات محلی و منطقه‌ای توجه بیشتری می‌شود.

۵- برنامه‌ریزی آموزشی و درسی مورد دلخواه با شرکت مسئولان و مجریان برنامه‌ها در سطوح مربوط انجام می‌گیرد و در نتیجه نظرات پیشنهادها و راه‌حل‌های آنان را شامل می‌گردد.

۶- آزادی بیشتر و ارتباط آسان‌تری بین مسئولان برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی برقرار می‌گردد.

بعضی از معایب نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیرمتمرکز

۱- وجود اختلاف نظرها و تفاوت در سلیقه‌ها بخاطر تنوع برنامه‌ها و در نتیجه اشکالات عدیده در تصمیم‌گیری‌ها.

۲- کندی نسبی و عدم هماهنگی در تصمیم‌های اتخاذ شده در سطوح مختلف و دروس مختلف.

۳- مشکلات متنوع و متفاوت بخصوص در راه ایجاد هماهنگی و ارتباط میان برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌ها

۴- احتیاج به‌وسائل و مواد کمک درسی و کمک آموزشی متنوع‌تر و فراوان‌تر

۵- لزوم ایجاد یک مکانیزم کنترل کننده، نظارت کننده، هماهنگ کننده و وحدت دهنده.

در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیرمتمرکز امر برنامه‌ریزی توسط معلمان شاگردان مدیران والدین و نمایندگان مردم در سطوح کلاس مدرسه و شهر صورت می‌گیرد. این افراد با اطلاع از نیازها شرایط و امکانات موجود با آزادی و بصیرت نسبتاً زیادی اقدام به تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی در داخل و خارج از کلاس و مدرسه می‌نمایند. بدیهی است که بیشتر مسائل و مشکلات آموزشی و درسی توسط این افراد با توجه به ماهیت و چگونگی عوامل بوجودآورنده آنها و آگاهی از کمیت و کیفیت شرایط و امکانات موجود در محل در کوتاه‌ترین زمان و با مؤثرترین روش حل و فصل می‌گردد. در این نظام برنامه‌ریزی راه برای برقرار نمودن ارتباط بین افراد بخصوص مجریان برنامه‌های آموزشی در یک سطح یا در سطوح مختلف باز است و احتیاجی به نامه‌نگاری و منتظر صدور حکم و ابلاغ بخشنامه‌های گونه‌گونه شدن از طرف مقامات در سطوح بالاتر یا در «مرکز» وجود ندارد.

یکی دیگر از خصائص بسیار مهم و قابل اهمیت نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیر متمرکز این است که به تفاوت‌های فردی بخصوص بماهیت استعدادها، علائق، و توانائی‌های یادگیرنده توجه کافی مبذول می‌گردد. در این نظام یاد گیرنده و یاد دهنده طراحان و مجریان اصلی و حقیقی یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی هستند و در طراحی، اجرا و ارزشیابی از فعالیت‌های یادگیری در کلاس مدرسه و خارج از مدرسه از آزادی عمل نسبتاً زیادی برخوردارند. البته در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیرمتمرکز بخاطر عدم تمرکز احتیاج بیشتری به هماهنگی فعالیت‌های آموزشی و درسی در راه تحقق بخشیدن به‌هدفهای کلی جامعه از آموزش و پرورش موجود است ولی این احتیاج باعث نمی‌شود که مدارس جامعه در راه رسیدن بهر یک از این هدفها در قالب‌های مشخص محدود و محصور شوند بلکه به آنها این امکان را می‌دهد که با توجه به شرایط امکانات و احتیاجات محلی و امکانات و منابع مالی و انسانی منطقه‌ای راه تحقق بخشیدن بآن هدفها را خود انتخاب و دنبال نمایند.

در حقیقت ممکن است که این تصور غلط از برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیر متمرکز در اذهان بوجود آید که در این نظام هر معلم و مدیری در هر کلاس و مدرسه‌ای هر کاری دلش می‌خواهد انجام می‌دهد و هیچ رابطه یا روابطی منطقی و پیش‌بینی شده‌ای بین فعالیتهای درسی در کلاس و فعالیتهای آموزشی در خارج از کلاس و مدرسه وجود ندارد. در صورتیکه درست در جهت عکس این تصور برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیرمتمرکز با وجودیکه از سطوح پائین‌تر شروع میشود و به مدیران معلمان و دانش‌آموزان آزادی نسبتاً زیادتری برای اظهار نظر و تصمیم‌گیری و تشریک مساعی می‌دهد ولی در عین حال از تداوم[1] تسلسل[2] و یکپارچگی[3] لازم و کافی نیز برخوردار است. در حقیقت یک نوع تمرکز در هماهنگ نمودن هدفها و سازمان دادن فعالیتهای آموزشی مختلف در یک سطح با فعالیتهای آموزشی دیگر در همان سطح و یا در سطوح بالاتر بصورت افقی و عمودی در این نظام برقرار است.

در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متمرکز تصمیم‌گیری‌ها در بالاترین سطوح توسط عده نسبتاً معدودی از مقامات مسئول و کارشناسان و مؤلفان کتابهای درسی گرفته می‌شود و برنامه‌ای همسان برای تمام مدارس کشور تهیه و تنظیم و ابلاغ می‌شود که در تمام مدارس در نقاط مختلف کشور اجرا می‌گردد. همانطوریکه قبلا هم اشاره شده یکی از معایب عمده نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متمرکز متحدالشکل و یکنواخت بودن برنامه‌ها برای تمام مدارس در نقاط مختلف یک کشور است. در این نظام کودکان مدرسه رو اعم از شهری یا روستائی - از خانواده‌های کشاورز یا صنعت‌گر - از شهرهای کم جمعیت یا از شهرهای پرجمعیت - از نقاط سردسیر یا گرمسیر - کوچ‌نشین و عشایری - بومی و محلی همه و همه باید از برنامه آموزشی و بخصوص درسی یکسان و کتابها و وسائل آموزشی متحدالشکل و مشابهی استفاده نمایند. در این نظام نمی‌توان به‌آسانی به تفاوتهای فردی بین شاگردان و تفاوتهائی که در نیازها شرایط و امکانات

1- Continuity
2- Sequence
3- Integration

محلی منطقه‌ای وجود دارد توجه نمود و به احتیاجات فردی و اجتماعی افراد در مناطق مختلف یک جامعه و یک کشور پاسخ داد. طبیعی است که در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متمرکز امکانات برای شکوفائی هرچه بیشتر استعدادها و رغبت‌های فردی و توسعه و تقویت ارزشها علاقه‌ها و نگرشهای گوناگون مسدود است. مدیران و معلمان مسئول و مأمور اجرای برنامه‌های ابلاغ شده‌ای هستند که محصولاتی همسان متحدالشکلی بوجود می‌آورد که کوچکترین قدرتی در راه انطباق برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس با احتیاجات نیازها شرایط و امکانات محلی و منطقه‌ای را ندارند.

از معایب عمده نظام برنامه‌ریزی متمرکز، همانطوریکه قبلا هم اشاره شد عدم امکان نظرخواهی از مجریان حقیقی برنامه‌های آموزشی و درسی یعنی شاگردان معلمان و مدیران مدارس و سایر مسئولان و صاحبنظران و دست‌اندرکاران در سطوح پائین درباره مسائل و مشکلات نظری و عملی برنامه‌های آموزشی و درسی و بخصوص فعالیت‌های آموزشی و درسی در کلاس و مدرسه و در خارج از مدرسه می‌باشد. عدم دسترسی به‌نظرات اصلاحی و مشکلات و مسائل اجرائی در سطح کلاس یا مدرسه منطقه و در نقاط مختلف و متفاوت کشور امکان اجرای هرگونه ارزشیابی صحیح و مستمری را از برنامه‌های در دست اجرا از میان می‌برد. و در نتیجه امر ارزشیابی، اصلاح، ترمیم و حتی تغییر برنامه‌های آموزشی و یا درسی بسیار مشکل و تا اندازه زیادی غیر عملی خواهد شد.

خوشبختانه در سالهای اخیر قدمهای موثری درکشور اسلامی ما در راه نقصان تمرکز در نظام آموزشی و درسی مدارس بخصوص در زمینه‌های اجرائی و مالی برداشته شده است. از جمله ایجاد دفاتر آموزش و پرورش منطقه‌ای و تفویض مسئولیت‌ها و دادن اختیارات به‌این دفاتر را می‌توان از جمله این اقدامات قلمداد نمود. با استفاده از این دفاتر و یا سایر واحدهای محلی و منطقه‌ای می‌توان بطور صحیح و دقیق از نیازمندی‌های فردی و اجتماعی و نیازها و شرایط محلی و منطقه‌ای مناطق مختلف کشور آگاه شد و احتیاجات آموزشی و یا درسی مورد لزوم را برای آنها توسط همین دفاتر و مراکز تأمین نمود و برای پاسخگوئی و برآورده شدن نیازها و احتیاجات محلی و

منطقه‌ای با توجه به امکانات و شرایط محلی و منطقه‌ای پیش‌بینی‌ها و تصمیم‌گیری‌های لازم و مناسب را انجام و به‌مورد اجرا گذاشت. و از این راه در فرایند مستمر و مداوم و پویای برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی ضمن جلوگیری از اتلاف وقت، نیرو و هزینه‌ها یک نوع پویائی تحرک و "خودنوسازی" را درجهت تطابق و سازگاری مداوم با نیازها، شرایط و امکانات محلی و منطقه‌ای فردی و اجتماعی فرهنگی بوجود آورد.

بخش دوّم

تاثیرپذیری و اثرگذاری: جامعه، نظام آموزش و پرورش جامعه و برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس جامعه

- مقدمه
- انفجار جمعیت
- ازدیاد جمعیت مدرسه‌روها
- انفجار دانش
- حجیم و کهنه و نوشدن دانش
- صنعتی شدن
- انفجار ارزشها
- سیل بنیان‌کن ارزشهای وارداتی
- خانواده
- نظام‌های آموزشی و قدرت اثرگذاری و میزان تاثیرپذیری آنها در مقابل عوامل و عناصر مطلوب و نامطلوب درونی و برونی
- نتیجه‌گیری بخش دوم

تاثیرپذیری و اثرگذاری سه موجودیت: جامعه، نظام آموزش و پرورش و برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس جامعه

مقدمه

در دنیای امروز داشتن مسأله جزئی از زندگی فردی و اجتماعی ما انسانها محسوب می‌شود و مسائل گوناگون با ابعاد و ماهیت متفاوت انسان را از بدو تولد تا آخرین لحظات حیات همراهی می‌نمایند. بعضی از این مسائل را فرد خود بوجود می‌آورد و معمولاً خود نیز قادر به‌حل و فصل بعضی از آنهاست و بعضی از مسائل دیگر را جامعه و زندگی اجتماعی برای او بوجود می‌آورد که فرد بتنهائی قادر به حل وفصل آنها نیست. برخی از این مسائل ساده و زودگذرند و برخی دیگر پیچیده و ماندگارند. پاره‌ای از این مسائل از اهمیت کمتری برخوردارند و بعضی دیگر در زندگی افراد و اجتماعات نقشی بسیار موثر و قابل توجهی بازی می‌کنند.

پیشرفت‌ها و تحولات شگرف و سریعی که طی یک قرن اخیر بخصوص در علم و صنعت و تکنولوژی نصیب انسان شده است همراه با دست‌آوردها ومواهب رفاهی‌اش مسائل و مشکلات تازه‌ای نیز برای انسان امروز و فردا بوجود آورده است.

فرض بر این بوده است که انسان با استفاده از اصول و قوانین علمی و برخورداری از فراورده‌های صنعتی رفاه و آسایش فردی و اجتماعی بیشتری را برای خود و همنوعان خود بوجود آورد ولی انسان عصر فضا هر روز به این حقیقت بیشتر آگاه می‌شود که بعضی از فراورده‌های علم وصنعت و تکنولوژی که در واقع برای خدمت باو و حل و فصل مسائل و مشکلات او تعبیه شده‌اند و در واقع او را در خدمت خود گرفته‌اند و مصائب و مشکلات زیادی را از جمله سلب آسایش جسمی روحی و روانی و کمبود رفاه فردی و اجتماعی برای او به‌ارمغان آورده‌اند. انسان در غالب کشورهای صنعتی و پیشرفته امروزی در کنار برخورداری از مواهب علم وصنعت از دشواری‌های زندگانی

مُدرن و صنعتی نیز به‌اندازه کافی برخوردار شده است.

انسان متمدن امروزی که با کمک پیشرفتهای چشم‌گیر و شایان توجه خود بخصوص در زمینه علوم و صنایع توانسته است بروی بعضی از اجرام سماوی قدم بگذارد و در اعماق دریاها و اوج آسمانها سفر کند و پرده از روی بسیاری از اسرار نهان بردارد و در حقیقت برخشگی‌ها آسمانها و دریاها حکومت کند و با استفاده از اصول قوانین و یافته‌های علمی و عملی بسیاری از معماهاو مسائل و مشکلات حیات و بقاء را حل نماید و سر از اسرار پیچیده و مشکل نهفته در دل ذرات و در اعماق محیط درون و برون بدر آورد؛ ولی با توجه به همه این پیشرفت‌ها هنوز در راه حل بسیاری از مسائل و مشکلات نسبتاً ساده زندگانی روزمره خود عاجز و ناتوان برجای مانده است.

هنوز مسائل و مشکلات بسیاری بخصوص در زمینه علوم انسانی وجود دارد که انسان متمدن امروزی سعی می‌کند آنها را با همان روش‌های ابتدائی که انسانهای عصر حجر برای حل‌وفصل مشکلاتشان استفاده می‌کردند حل و فصل نماید.

هنوز انسان عصر اتم و فضا برای حل بیشتر مسائل و مشکلات فردی و اجتماعی‌اش همان روشی را پیش می‌گیرد که اجداد غارنشین او هزارها سال پیش روی این کره خاکی برای حل وفصل بسیاری از مسائل و مشکلات فردی و اجتماعی خود پیش می‌گرفته‌اند. هنوز انسان عصر تمدن فضائی بیشتر مسائل و مشکلات بین خود و سایر افراد جامعه خود و یا جوامع دیگر را از راه زور و قلدری، منازعه و کشمکش و بالاخره جنگ و جدال و کشت وکشتار حل و فصل می‌نماید. تنها تفاوت عمده‌ایکه در این میان حاصل شده است این است که اجداد غارنشین مابواسطه عدم اطلاع و دسترسی به اصول و قوائد و یافته‌های علوم وصنایع امروزی در منازعه‌های خود از وسائل و ادوات ابتدائی چون چوب و سنگ و چمان و نیزه و تیروکمان استفاده می‌نمودند و در نتیجه خسارات و تلفات کمتری بطرفین منازعه‌ها وارد می‌آمد ولی امروزه با اطلاع از اصول و قوانین و یافته‌های علمی و صنعتی انسانها توانسته‌اند وسائل و ادوات بسیار دقیق و مرگباری برای انهدام هرچه بیشتر و نابود کردن هرچه موثرتر «دشمن» تهیه و تدارک بینند و بکار برند.

انسان متمدن امروزی بخوبی قادر است که فقط در ظرف چند لحظه کوتاه مراتع آباد

و سبز وخرم و دشتهای وسیع و پهناوری را به تل‌های خاکستر و بیابانهای خالی از حیات تبدیل کند و هزاران انسان، حیوان و نبات را ضمن از بین بردن «دشمن» بعنوان چوب‌تربدیار عدم رهسپار سازد. با وجود پیمودن مسافت‌های زیاد در ابعاد زمان مکان و فضا انسان دنیای متمدن معاصر هنوز نتوانسته است بدرستی ریشه‌های جهل و نادانی فساد و تباهی و بی‌عدالتی و تبعیض را از بیخ‌وبن برکند و عفریت جهل و نادانی تهیدستی و فقر را از خانه‌ها و جوامع خود بیرون براند و فرشته پاکی و صداقت دانش وعدالت رفاه و آسودگی را به‌جای آن بنشاند.

هنوز بیشتر ما انسانهای عصر فضا فریب زرق و برق ظاهر را می‌خوریم و همنوعان خود را با معیارهای ظاهری و مادی چون لباس و نوع اتومبیل و عنوان و مقام مورد قضاوت قرار می‌دهیم. هنوز با اینهمه پیشرفت و ترقی در قضاوت‌های ما رنگ پوست، محل تولد، تعصب‌های اعتقادی و طبقاتی و قومی اثرات عمیقی برجای می‌گذارند وبطور ناخودآگاه و یا خودآگاه پایه و اساس ارزشها، ملاک‌ها و معیارهای تعیین کننده رفتارهای فردی و اجتماعی ما را تشکیل می‌دهند.

تعلیم و تربیت

تعلیم و تربیت که جزئی جدانشدنی از زندگانی ما انسان‌هاست همواره از برکت مسائل و مُشکلات گونه‌گون به‌میزان قابل ملاحظه‌ای برخوردار بوده و هست. ولی طی چند قرن اخیر براثر ترقیات و پیشرفتهای چشم‌گیری که بخصوص در علوم فیزیکی نصیب انسان شده است علوم انسانی بویژه تعلیم و تربیت فرسنگها از قافله پیشرفت و ترقی عقب مانده است و بهمین جهت پیشرفتهای قابل ملاحظه‌ایکه در علوم فیزیکی حاصل شده‌اند چه از نظر کمّی و چه از نظر کیفی بهیچ‌وجه با ترقیاتی که طی دو قرن اخیر در علوم انسانی چه بصورت تئوری و چه بصورت عملی بوجود آمده است قابل مقایسه نمی‌باشند. در نتیجه آموزش و پرورش بمعنی اعم نه تنها همپایه سایر علوم بخصوص علوم فیزیکی پیشرفت و ترقی نکرده بلکه از آنها فرسنگها هم عقب مانده است. از طرف دیگر بار سنگین نظام‌های آموزشی بخصوص در جوامع صنعتی و پیشرفته با انواع مسائل و

مشکلات جدید سنگین‌تر شده و از سرعت این ارّابه کهن و کندرو بازهم به‌میزان قابل ملاحظه‌ای کاسته شده است و بحرانهای جهانی چون انفجار جمعیت، انفجار دانش و انفجار ارزشها. و بسیاری از مسائل و مشکلات تازه و جدیدی را برخیل و مسائل و مشکلات موجود افزوده‌اند. ازدیاد جمعیت مدرسه‌روها کمبود معلم و عدم وجود مدارس و تسهیلات و مواد آموزشی کافی را بهمراه آورده و مدارس و کلاسهای پرجمعیت، مدارس چند نوبتی، مدارس شبانه و عملاً نزول کیفی فعالیت‌های آموزشی و در نتیجه نزول کمی و کیفی یادگیری در دانش‌آموزان را بهمراه داشته است. تغییرات اساسی در نهادهای اصلی جامعه از جمله خانواده وظائف جدیدی را مانند تغذیه درمان و نگهداری برای مدارس ایجاد نموده و انتظارات بیشتری را از طرف جامعه برای مداس بوجود آورده است.

خانواده

البته نباید از نظر دور داشت که نظامهای آموزشی در بیشتر جوامع امروزی بدون شک تحت اثرات سیل‌آسای تحولات و پیشرفتهای شگرف و سریع قرن اخیر بخصوص پیشرفتهای چشم‌گیری که در قلمروهای علم و صنعت و تکنولوژی حاصل شده است قرار داشته‌اند. بعضی از این عوامل از برون جامعه و بعضی از این عوامل از درون جامعه سرچشمه گرفته‌اند و سبب شده‌اند که یک عدم تعادل و در بعضی از جوامع؛ یک نابسامانی مشهودی بخصوص در زمینه آموزش و پرورش بوجود آید و مسائل و مشکلات جدید همراه با سیل بنیان‌کن تحولات علمی، صنعتی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ظهور کنند.

این عقب‌ماندگی بخوبی در نظام‌های آموزشی بیشتر جوامع امروزی بخصوص در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی آنها اعم از تهیه و تنظیم یا اجرای آن برنامه‌ها بخوبی بچشم می‌خورد زیرا معمولاً می‌بایست یک سازمان مجهز، بصیر و قدرتمندی وجود داشته باشد که مسئولیت مستقیم برنامه‌ریزی آموزشی و درسی وظائف بسیار حساس و خطیر و پیچیده‌ای از جمله استخراج و انتخاب هدفهای آموزشی و هدفهای درسی،

تقویت و اشاعه روش‌های جدید آموزشی و درسی، تهیه و تدارک و کاربرد وسائل جدید کمک آموزشی را بعهده بگیرد و ضوابط دقیق و علمی و حساب شده‌ای را در امر خطیر و حیاتی برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی در بعضی ازجوامع امروزی بخصوص جوامع در حال رشد مرعی بدارد. بهمین جهت در بیشتر این جوامع نظام آموزشی و برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس آن، نیروی انسانی و منابع مالی، بعلاوه امکانات و تجهیزات همه در خدمت یک نظام آموزشی تحمیلی و کهنه و بی‌ارزش «انتقال دانش» آنهم بصورت حفظ کردن طوطیوار مطالب کتابی برای امتحان و نمره و مدرک بسیج شده‌اند و عمل می‌کنند.

البته نباید از نظر دور داشت که نظام‌های آموزشی در بیشتر جوامع امروزی تحت تاثیر اثرات سیل‌آسای پیشرفتهای شگرف و تحولات سریع قرن اخیر بخصوص در قلمروهای علم و صنعت و تکنولوژی قرار گرفته‌اند. بعضی از این عوامل از درون جامعه و بعضی دیگر از خارج جامعه مولّد تغییرات و تحولات متعدد و متفاوت بوده‌اند: نکته قابل توجه این‌است که این عناصر و عوامل اثرات مرعی نامرعی مطلوب و نامطلوبی را بروی بیشتر شئونات زندگی و بخصوص بروی نظام‌های آموزشی و پرورشی بطور اعم و برنامه‌های آموزشی و درسی بطور اخص برجای گذاشته و می‌گذارند. برای نمونه می‌توان «نهضت همگانی ساختن آموزش و پرورش»[۱] که در بیشتر جوامع امروزی بافواصل زمانی متفاوتی ظهور نموده است و اثرات مطلوب زیادی را همراه مسائل و مشکلات جدیدی بهمراه داشته است را نام برد.

نهضت همگانی نمودن آموزش و پرورش در آمریکا

در آمریکا نهضت همگانی ساختن آموزش و پرورش برای اولین بار توسط مربیانی چون هوراس مان[۲]، هنری برنارد[۳]، جان پیرس[۴]، ساموئل‌لوئیس[۵]، در سالهای ۱۸۵۰

1- The Universal Education Movement
2- Horace Mann
3- Henry Bernard
4- John Pierce

بنیان‌گذاری و ترویج شد. هوراس‌مان بعنوان رهبر این نهضت ایمان راسخ به قدرت نظام آموزش و پرورش ملی و همگانی داشت و آنرا مؤثرترین وسیله برای از میان برداشتن اختلافات طبقاتی فقر و بی‌عدالتی در جامعه آمریکا و هرجامعه دیگری به‌حساب می‌آورد. کرمین(۱۹۵۱ - ۱۶ - صفحه‌های۱۴ - ۸) به پیدایش و اصول اعتقادی بنیانگذاران نهضت همگانی ساختن آموزش و پرورش در آمریکااشاره می‌کند و تاکیدمی‌نماید که در سال ۱۸۶۰ این نهضت و اصول اعتقادی آن توسط جامعه آمریکا مورد قبول و تأیید همگان قرار گرفته بود است.

لازم بتذکر است که نهضت همگانی ساختن آموزش و پرورش پایه و اساس ایجاد مدارس همگانی را در جامعه آمریکا بنیان‌گذاری نمود و حمایت رسمی حکومت را از مدارس چه از نظر مالی و چه از نظر تعیین خط مشی‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی در همه سطوح در مرحله طراحی و بخصوص از نظر اجرائی جلب نمود. بطوریکه امروزه آموزش و پرورش بطور اعم و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی بطور اخص در جامعه آمریکا تحت یک نظام غیرمتمرکز آموزش و پرورش همگانی ملی و رایگان و با شرکت و دخالت هرچه بیشتر و گسترده‌تر مردم آمریکا صورت می‌گیرد و از حمایت‌دولت در سطوح مختلف یعنی از سطح شهر، منطقه، ایالت وکشور نیز برخوردار است. مدارس ابتدائی متوسط و بیشتر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بصورت همگانی اداره می‌شوند و درهایشان بروی فرزندان همه‌طبقات جامعه اعم از فقیر و غنی سفید و سیاه کارگر و کارفرما مسیحی و غیرمسیحی باز است و مردم و دولت در امر آموزش و پرورش احساس مسئولیت مشترک می‌کنند و در آن شرکت فعالانه دارند.

نهضت همگانی ساختن آموزش و پرورش در جهان منشأ اثرات و عامل مزایای بسیاری بوده و هست ولی همین نهضت نیز مسائل و مشکلات جدید و زیادی را با خود بهمراه آورده از جمله مشکل کمبود معلم همراه با سایر مشکلات از قبیل کمبود کلاس ومدرسه و مواد وسائل آموزشی و کمک درسی تجهیزات امکانات مقررات و بالاخره

5- Samuel Lewis

عدم وجود وسائل کمک آموزشی و عدم آشنائی کافی در کاربرد صحیح آنـها هـمراه بـا صدها مسئله و مشکل بزرگ و کوچک دیگر وجود دارد. مسئله عمده دیگری که با ظهور نهضت همگانی ساختن آموزش و پرورش در بعضی از جوامع بوجود آمد احتیاج مبرم را به استفاده از روش‌ها و وسائل جدید برای پاسخگوئی به مسائلی که هجوم جـمعیت مدرسه‌روها بخصوص کـودکان از طـبقات و قشـرهای مـتفاوت کـم‌درآمـد جـامعه بـا زمینه‌های تربیتی و خانوادگی و ملیتی و مذهبی متفاوت را آشکارتر نمود. ایـن هـجوم مشکلات و مسائل آموزشی در سطوح کلاس و مدرسه مانند احتیاج مـبرم بـا تـوجه بـه تفاوتهای فردی را بمیان آورد. در کلاس درس معلم با مشکـلات هـمیشگی خـود ولی بصورت بارزتر و قابل لمس‌تری مواجـه شـد و یکـی از ایـن مشکـلات مشکـل عـدم هماهنگی نسبی در میزان پیشرفت شاگردان کلاس بـه‌خاطر عـدم وجـود هـماهنگی و تعادل در میزان هوش و توانـائی‌های آنـها بـود. ایـن نـوع مسـائل راه را بـرای احسـاس ضرورت بیشتری در جهت توجه به تفاوتهای فردی شاگردان در کلاس و مـدرسه بـاز نمود و پایه و اساس قدرت برای تهیه و تدارک آزمونهای مختلف را هموار سـاخت. از جمله آزمون معروف سنجش هوش بنام آزمون بینه[1] وسیمون[2] فرانسوی است که بین سالهای ۱۹۰۵ تا ۱۹۰۸ درپاریس تهیه شـد نـوع طـراز شـده ایـن آزمـون بـنام «آزمـون استانفورد بینه»[3] توسط ترمن[4] آمریکائی در سال ۱۹۱۶ در نوشته‌های او تـحت عـنوان «سنجش هوش»[5] ارائه شده است.

ضرورت توجه به‌مسائل و مشکلاتی که از ناهمگنی شاگردان در مدارس بطور اعم و عدم توجه به‌تفاوتهای فردی میان شاگردان در کلاس و مدرسه و خارج از مدرسه بطور اخص بوجود آمده بوده شالوده‌های قلمرو علمی «آموزش و پرورش کودکان استثنائی»[6] را بنیان‌گذاری نمود. در بیشتر جوامعی که نهضت همگانی ساختن آمـوزش و پـرورش

1- Alfred Binet
2- Theodore Simon
3- The Stanford Binet Intelligence Test
4- Lewis Terman
5- The Measurenent of Intelligence
6- Special Education

صورت عملی بخود گرفته بود کلاسها، مدارس و مؤسسات ویژه‌ای جهت آموزش و پرورش کودکان استثنائی دائر و اداره شد.

نتیجه گیری:

بطور کلی می‌توان نتیجه گرفت که بیشتر تغییر و تحولاتی که براثر پیشرفتهای انسان بخصوص در علوم و صنایع حاصل شده‌اند اثرات مطلوب و نامطلوبی بروی نظام‌های آموزشی و پرورشی بیشتر جوامع بخصوص جوامع پیشرفته صنعتی به‌جای گذارده‌اند. امروز نیز این تعادل دو جانبه بین تحولات و ترقیات جامعه و کمیت وکیفیت ثمربخشی نظام آموزشی جوامع بصورت مداوم و دوجانبه‌ای وجود دارد. در زمان حال بحرانهای مهم جهانی که بروی نظام‌های آموزشی بطور اعم و برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس جوامع امروزی بخصوص جوامع در حال رشد اثرات بارزی دارند عبارت‌اند از:

بحران‌های عمده جهانی و اثرات آنها بروی تعلیم و تربیت

الف - بحران انفجار جمعیت[۱]

ب- بحران انفجار دانش[۲]

ج -بحران انفجار ارزشها[۳]

وجود خیل مسائل و مشکلات قدیم و جدید نظام‌های آموزشی را دربسیاری از جوامع امروزی تقریباً فلج کرده و از سرعت این ارابه کندرو و کهن به‌میزان قابل ملاحظه‌ای کاسته است. آموزش و پرورش باز هم از قافله تندپای تمدن عصرفضا عقب مانده و این بنیاد عقب مانده اجتماعی روزبروز عقب‌مانده‌تر از دیروز می‌شود.

زمانی بود که مدارس یک جامعه فقط مسئولیت آموختن مطالبی محدود ومختصر و

1- Population - Explosion

2- Knowledge - Explosion

3- Value - Explosion

مهارتهائی ساده را به تعدادی معدود از شاگردان بعهده داشتند ولی امروزه مسئولیت‌ها و وظائف مدارس در بیشتر جوامع چنان روبه‌فزونی است که بیم آن می‌رود از کیفیت وظائف اصلی آنها که آموزش و پرورش بمعنی اعم و اخص کلمه است کاسته شود و بقول معروف هدف فدای وسیله گردد.

نکته بسیار جالب و اندیشه آفرین این است که با وجود همه این مشکلات ومسائل و محدودیت‌هائی که کم‌وبیش در نظام‌های آموزشی بیشتر کشورهای جهان مشاهده می‌شود هنوز عده قابل ملاحظه‌ای از متفکران و مربیان و مسئولان آموزش و پرورش جهان براین عقیده استوارند که مهمترین و بنیادی‌ترین راه برای حل بسیاری از مسائل و مشکلات فردی و اجتماعی ما انسانها در تعلیم و تربیت صحیح و اصیل نهفته است.

اینان معتقدند که تنها از راه آموزش و پرورش بنیادی و اصیل می‌توان انسانهائی تربیت نمود که قادر باشند باکمک ایمان و دانش وکاربرد مهارت‌ها و نگرش‌های آموخته شده اقدام به‌حل وفصل مسائل فردی و اجتماعی خود بنمایند و بتوانند ریشه بسیاری از مسائل و مشکلات انسانها و جوامع انسانی را از بیخ وبن برکنند و انسانهائی مؤمن نیرومند شایسته و دانشمند واقف و مجری اصول انسانیت و مطلع و پای‌بند به‌حقوق فردی و اجتماعی تحویل جامعه بشری بدهند. بدیهی است که چنین انسانهائی را آن نظام‌های آموزشی و پرورشی تحویل جامعه بشری خواهند داد که مسائل و مشکلات اساسی و بنیادی خود راحل وفصل نموده باشند و اتکاء به اصول و قوائد نظری و عملی علم برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در این راه خطیر گام‌های مؤثر وحساب شده‌ای برداشته باشند و بسئوالات ذیل پاسخ‌هائی صریح و روشن داده باشند:

۱- چه نوع نظام آموزشی می‌تواند جوابگوی این همه مسائل و مشکلات باشد؟

۲- چه نوع آموزش و پرورشی می‌تواند در مقابل این مسائل و مشکلات مقاومت نماید و در حالیکه به‌حل وفصل آنها می‌پردازد از وظائف اصلی خود نیز غافل نماند؟

۳- چه نوع آموزش و پرورشی می‌تواند انسانهائی مطلوب و مورد احتیاج جامعه جهانی امروز و فردا پرورش و تحویل دهد؟

۴- چه‌گونه می‌توانیم از نظام‌های آموزشی و پرورشی امروز که بیشترشان با مسائل و مشکلات متعدد و پیچیده‌ای دست بگریبان هستند چنین انتظاراتی را داشته باشیم؟

با وجودیکه مسائل و مشکلات نظامهای آموزشی و پرورشی در بسیاری از جوامع در حال رشد روبه‌فزونی است وکمیت وکیفیت مجاهدتها برای حل‌وفصل آنها ودر نتیجه جلوگیری از نزول کیفیت فعالیت‌های آموزشی در مقام مقایسه بسیار ناچیز و نارسا می‌باشد با وجود براین هنوز اعتقاد به قدرت آموزش و پرورش برای حل وفصل مسائل فردی و اجتماعی انسانها و جوامع انسانی در میان ما باقی است. در اینجا باید به این حقیقت اشاره شود که به‌خاطر همین اعتقاد امیدبخش و سازنده است که بیشتر جوامع امروزی در راه نوسازی و توان‌بخشی نظام‌های آموزشی و پرورشی خود بخصوص با استفاده از اصول علمی و عملی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی کوشا هستند و امکانات و منابع مادی و معنوی بیشتر را به آموزش و پرورش اصیل سالم و حساب شده اختصاص می‌دهند.

به‌خاطراین اعتقاد امیدبخش است که ماهم باید نظام آموزشی و پرورشی جامعه خود را از قید و بند فلسفه کهنه و منسوخ ماهیت‌گرائی و تحجُّر در نظام باطل و بی‌ارزش «انتقال معلومات» که از قرن نوزدهم برجامعه ما تحمیل شده است برهانیم و از توجه بیش‌از اندازه بروی امتحان دادن و نمره و مدرک گرفتن پرهیز نمائیم و نظام آموزشی و پرورشی فرسوده خود راکه به‌خاطر درگیری با مسائل و مشکلات بسیار زیاد و متفاوت، از قافله ترقی و پیشرفت در سایر شئون عقب مانده است و با تحولات و پیشرفتهای چشم‌گیر جامعه در حال تغییر و تحول امروزمان هماهنگی و همگامی ندارد سروسامانی دهیم. ما می‌بایست هرچه زودتر درصدد برآئیم که از اتلاف بی‌حدوحساب وقت، منابع مالی و از همه مهمتر نیروی انسانی بخصوص نیروی نسل جوان جامعه که یکی از گرانبهاترین منابع قدرت و امید جامعه را تشکیل می‌دهد جلوگیری بعمل آوریم.

ما هم می‌بایست نظام آموزشی جامعه خود را برشالوده‌های فلسفه آموزشی و پرورشی اصیل و سالم استوار نمائیم و با استفاده از مبانی فرهنگی و اصول اعتقادی و منابع متنوع و سرشار جامعه ایرانی و اسلامی خود با توجه و استفاده از تئوری‌ها اصول و یافته‌های علمی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و بهره‌مندی از نظرات متخصصان و صاحب‌نظران در علوم مختلف بطور اعم و علم آموزش و پرورش بطور اخص گام‌های

مؤثرتر حساب شده‌تر و سریعی در راه توان بخشی بیشتر نظام آموزشی و پرورشی جامعه خود برداریم و آنرا در مقابل بحرانهاو مسائل و مشکلات متعدد و متفاوت علمی، ایمانی، میهنی و جهانی مجهز و آماده سازیم.

با وجود اینکه بررسی دقیق و جامع آن دسته از بحرانها و بررسی بعضی از مسائلی که با آموزش و پرورش بطور مستقیم و یا غیرمستقیم ارتباط دارند از حوصله این مبحث خارج است با وجود براین به‌خاطر روشن‌تر شدن بیشتر و بهتر مطالب سایر فصول این کتاب لازم است به سه بحران جهانی مهم یعنی: (۱) بحران انفجار جمعیت (۲) بحران انفجار دانش و (۳) بحران انفجار ارزشها اشاره‌ای ولو مختصر و اجمالی بشود.

بحران انفجار جمعیت[1]

امروز مردم جهان مشکل ازدیاد جمعیت را بعنوان یکی از مسائل مهم و قابل توجه زمان خود پذیرفته‌اند و به این حقیقت آگاهند که باوجود در نظرگرفتن و اجرای راه‌حلها و تدابیری چون تنظیم خانواده وکنترل موالید بازهم در آینده نسبتاًنزدیکی مشکل ازدیاد جمعیت رفاه و آسایش آنها را به‌میزان قابل ملاحظه‌ای تهدید خواهد نمود. بدیهی است که بیشتر مسائل و مشکلاتی که امروز ازدیاد جمعیت برای جوامع انسانی بوجود آورده است در آینده نزدیکی با ابعاد گسترده‌تر و عمیق‌تری ظهور خواهند نمود و حتی اثرات این بحران مهم جهانی در بیشتر شئون زندگانی فردی و اجتماعی انسانها روزبروز نمایان‌تر خواهد شد.

برای اینکه به اهمیت این بحران پی ببریم کافی است که به ارقام و آماریکه در زمینه انفجار جمعیت موجود است توجه نمائیم. لاکوست ایوز (۱۳۵۴ - ۱۷ - صفحه۲۵) به بحرانی بودن سرعت افزایش جمعیت در جهان اشاره می‌نماید و آمار و ارقام جالب توجهی در این زمینه ارائه می‌دهد. او می‌گویدکه میزان افزایش جمعیت جهان در سالهای بین ۱۶۵۰ تا ۱۷۵۰ معادل ۰/۳٪ و در سالهای بین ۱۷۵۰ تا ۱۸۵۰ برابر ۰/۴/۵٪ محاسبه شد و در

1- Population Explosion

نیمه دوم قرن نوزدهم میزان افزایش سالیانه نفوس جهان به ۶/۵٪ و در حدود سال ۱۹۲۰ به ۸/۸٪ بالغ گردید. از این زمان ببعد بعلل نسبتاً مهمی افزایش سریع جمعیت کره زمین آغاز گردیده و میزان افزایش سالیانه که در سال ۱۹۴۰ برابر ۱۰٪ بود در سال ۱۹۵۰ به ۱۰/۱۲٪ و در سال ۱۹۵۸ به ۱۰/۸۸٪ رسید تقریباً طی نیم قرن تعداد نفوس جهان دو برابر شد لاکوست تأکید می‌کند که اگر ۲۰۰ هزار سال لازم آمد تا تعداد افراد کره زمین به ۲/۵ میلیارد برسد فقط ۳۰ سال کافی بود که ۲ میلیارد دیگر به این تعداد افزوده شود.

این ارقام نمایانگر این حقیقت‌اند که سرعت ازدیاد جمعیت تا چه اندازه بحران‌زا است.

بعضی از مسائل و مشکلاتی که انفجار جمعیت بوجود آورده است.

تاکنون انفجار جمعیت مسائل و مشکلات زیادی را در زمینه‌های مختلف از جمله در زمینه آموزش و پرورش در بسیاری از کشورهای جهان بخصوص کشورهای صنعتی شده و در حال صنعتی شدن بوجود آورده است. یکی از مشکلات عمده‌ایکه ازدیاد بی‌تناسب جمعیت در اغلب کشورها بوجود آورده است ازدیاد غیرمنتظره جمعیت مدرسه‌روهاست.این ازدیاد جمعیت مدرسه‌روها علاوه براینکه از ازدیاد جمعیت یک کشور منبعث می‌گردد از عوامل مهم دیگری از جمله صنعتی شدن نیز ناشی می‌شود.

ازدیاد جمعیت مدرسه‌روها.

بدیهی است با توسعه و گسترش صنایع و ایجاد شهرها و مراکز صنعتی با همه امتیازات و امکانات مالی ورفاهی پدیده هجوم جمعیت روستانشین بسوی شهرها و مراکز صنعتی که پدیده‌ای شناخته شده و جهانی می‌باشد صورت واقعیت بخود می‌گیرد و جمعیت شهرها را بطور سرسام‌آوری افزایش می‌دهد. در نتیجه این افزایش غیرمنتظره جمعیت و عوامل دیگری (مانند همگانی، رایگان و اجباری شدن آموزش و پرورش) مدارس و کلاسهای آنها از شاگردان طبقات مختلف اجتماعی و با زمینه‌ها و سوابق تحصیلی و خانوادگی متفاوت لبریز می‌شود و خیل مسائل و مشکلات جدید برمسائل و مشکلات قدیم افزوده می‌گردد و آهنگ پیشرفت نظام‌های آموزشی را کندتر می‌کند و از میزان

بهره‌دهی و ثمربخشی آنها به‌میزان قابل ملاحظه‌ای می‌کاهد. با ازدیاد جمعیت مدرسه‌روها و پرشدن مدارس و کلاسهای آنها از شاگران با توانمندی‌های مختلف و استعدادهای گوناگون و علائق متفاوت مسائل و مشکلات زیادی از جمله نزول کیفیت یادگیری عدم توجّه به توانائیهای فردی مشکل کمبود ساختمان کلاس و وسائل آموزشی بوجود می‌آید و مشکلات مدیریت و اداره مدارس دوچندان می‌شود. از همه مهمتر ازدیاد بی‌رویه و روزافزون جمعیت مدرسه‌روها اثرات نامطلوبی در کیفیت فعالیت‌ه‌ای آموزشی و یا فعالیتهای درسی به‌جای می‌گذارد. از طرفی چون بیشتر نظامهای آموزشی جهان - بخصوص نظام‌های آموزشی جوامع در حال توسعه - قدرت مقابله با مسائل ناشی از این افزایش بی‌تناسب جمعیت مدرسه‌رو را نداشته و ندارند با مسائلی چون کمبود جا وسائل و امکانات بخصوص کتاب و معلم و مواد آموزشی و همچنین عدم امکان کاربرد روش‌های جدید و وسائل کمک آموزشی و نزول کیفیت فعالیتهای آموزشی و درسی روبرو شده‌اند. نکته مهم و قابل توجه این است که نظام‌های آموزشی آندسته از جوامعی که دارای نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی علمی و مستحکمی بوده‌اند توانسته‌اند تا اندازه زیادی در مقابل بسیاری از این نوع مسائل ناشی از ازدیاد بی‌رویه جمعیت مدرسه‌روها مقاومت نموده و بسیاری از این مسائل را در حد معقولی حل وفصل نمایند. ولی آندسته از جوامعی که نظام‌های آموزشی آنها برمحور نظرات و تصمیم‌های تنی چند از مسئولان و کارشناسان و مؤلفان کتب درسی بوده که در امر خطیر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی تخصص و تبحر کافی و لازم را نداشته‌اند و از نظام برنامه‌ریزی متمرکز پیروی می‌کرده‌اند؛ نتوانسته‌اند اثرات عمیق و نفوذپذیر این نوع عوامل را بروی کیفیت تلاش‌های آموزشی و پرورشی در دوره‌های مختلف تحصیلی خنثی نمایند. در این نوع جوامع همواره مسائل و مشکلات هستند که نظام آموزشی را در پی رفع و رجوع خود به تکاپو درمی‌آورند و نظام آموزشی را در میان رشته‌های سردرگمی از مسائل و مشکلات متعدد و متفاوت بطور مداوم نگه می‌دارند بطوریکه نظام آموزشی از عهده انجام وظائف اصلی و رسالت‌های خطیر و مهم خود باز می‌ماند و در یک دورباطل چون اسب عصار بگردش در می‌آید و روان میگردد.

از عوامل دیگر بوجودآورنده افزایش جمعیت مدرسه‌روها می‌توان بروز جنگهای اول و دوم جهانی و بخصوص بروز رقابت‌های شدید میان ملل براثر این جنگ‌ها و در خلال بعد از این جنگها را نام برد. بروز این جنگها و رقابت‌های مربوط به آنها نه تنها عامل تحولات و پیشرفتهای سریع وشگرفی بخصوص در علوم وصنایع شد بلکه در طرز فکر بخش عمده‌ای از مردم جهان اثرات مطولب و نامطلوب زیادی برجای گذارد. با ارتقاء سطح دانش و اطلاعات و افزایش میزان کارآئی به‌خاطر فراگیری مهارتهای علمی و عملی مردم جوامع درگیر در جنگهای بین‌المللی و رقابت شدید ناشی از آنها سطح انتظارات و توقعات از زندگانی بطور اخص بالاتر و بالاتر رفت. در این جوامع کمتر پدری بود که آرزوهای ترقی و پیشرفت در زندگانی فردی و اجتماعی را برای خود و فرزندانش در سر نمی‌پروراند. کمتر جوانی یافت می‌شد که در عالم رؤیا و اندیشه درباره مشاغل مهم و حساس، حرفه‌های پردرآمد و تشخص‌آور فکر نمی‌کرد. کمتر دولتی از دول درگیر در این جنگها و رقابت‌های بین‌المللی بود که درباره قدرت ترقی و پیشرفت نیاندیشد و در سراندیشه‌های رقابت و رویاروئی با ملل دیگر را نمی‌پروراند.

نکته بسیار مهمّ و قابل توجه این است که همه این آرزوها و اندیشه‌ها در تجزیه و تحلیل نهائی رو سوی آموزش و پرورش می‌نمودند و از راه آموزش و پرورش بود که بیشتر این آرزوها و اندیشه‌ها می‌توانست جامه عمل بپوشد. آموزش و پرورشی که به‌خاطر عوامل انسانی نتوانسته بود چون علوم فیزیکی ترقی و پیشرفت نماید؛ آن آموزش و پرورشی که همزمان با درگیری با مسائل و مشکلات متعارف خود در مقابل هجوم سیل‌آسای مسائل و مشکلات ناشی از بحرانهای جهانی از جمله بحران ازدیاد جمعیت و انفجار دانش و تغییرات ژرف در ارزشها و ساختار بینادها و نهادهای اصلی جامعه خود دست بگریبان بود.

با در دست داشتن چنین تصویری می‌توان گفت که بطور کلی نظام‌های آموزشی سُنتی در بیشتر جوامع نه تنها در حل مسائل و مشکلات موجود خود بنحو رضایت‌بخشی موفق نشده بودند بلکه برای مقابله با مسائل ومشکلاتی که ازدیاد جمعیت مدرسه‌روها بوجود آورده بود آمادگی لازم و کافی را نداشتند. بهمین مناسبت

احتیاج برای پیداکردن راه‌های مقابله با این مسائل بخصوص از طریق طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی علمی و دقیق در بیشتر جوامع در حال توسعه احساس شد و راه‌حل‌های مناسبی نیز ارائه و پیشرفت‌های قابل ملاحظه‌ای هم در این زمینه بدست آمد. قبل از اینکه بشرح بعضی از این راه‌حلها و پیشرفت‌ها بپردازیم شایسته است که به بعضی از مسائل عمده‌ای که ازدیاد جمعیت مدرسه‌روها در بسیاری از جوامع در حال توسعه و جوامع توسعه‌یافته بوجود آورده است بصورت فهرست اشاره‌ای بشود.

بعضی از مسائلی که ازدیاد جمعیت مدرسه‌روها برای نظام‌های آموزشی بوجود آورده است:

۱- کمبود فضای آموزشی
۲- مشکل کمبود کلاس، ساختمان، تجهیزات و مواد آموزشی و کمک آموزشی
۳- مشکل کمبود منابع مالی و تأمین اعتبارات لازم و کافی
۴- نارسائی‌های اداری و مقررات آموزشی
۵- ازدیاد مسائل انضباطی و بهداشتی
۶- احتیاج بتمدید ساعات کار و بهره‌برداری از امکانات موجود
۷- احتیاج به طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی علمی جدید و متنوع
۸- احتیاج به ایجاد رشته‌های تحصیلی متفاوت و دائر نمودن کلاسها، مدارس و مؤسسات مناسب
۹- احتیاج به دائر نمودن دوره‌های تعلیمات قبل از خدمت و ضمن خدمت برای معلمان و مسئولان این دوره‌ها.
۱۰- احتیاج به تدارک و کاربرد صحیح وسائل جدید و متنوع آموزشی و کمک آموزشی

همانطوریکه اشاره شد برای مقابله با این مسائل و مشکلات راه‌حل‌های زیادی از جمله طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی جدید و متفاوت مانند برنامه‌های آموزشی و درسی برای مدارس فنی و حرفه‌ای و برنامه‌های آموزشی و درسی برای

آموزش و پرورش کودکان استثنائی و دوره‌ها و رشته‌های جدید در نظر گرفته شده است. در بیشتر جوامع پیشرفته صنعتی از طریق استفاده از این راه‌حلها و وسائل و ادوات جدید مانند ماشین‌های آموزشی و وسائل کمک‌آموزشی مانند تله‌وزیون آموزشی و دیسک‌های لیزری و ادوات کامپیوتری و الکترونیکی و همچنین استفاده از ماهواره‌های آموزشی توانسته‌اندتا اندازه قابل ملاحظه‌ای در حل وفصل این نوع مسائل موفق بشوند. با وجود همه این‌تلاش‌ها انفجار جمعیت در جهان و ازدیاد جمعیت مدرسه‌روها بطور روزافزونی مسائل و مشکلات جدیدتری را بوجود آورده و خواهد آورد و به مسائل قدیم و دیرآشنای نظام‌های آموزشی و پرورشی در بیشتر جوامع ابعاد تازه‌تری خواهد بخشید.

هم‌اکنون مشکل کمبود معلم بخصوص برای مدارس ابتدائی و متوسطه در اغلب کشورهای درحال توسعه بچشم می‌خورد. از طرف دیگر حرفه معلمی بطور کلی روزبروزقدرت مقابله و میزان جذابیت خود را در مقابل مشاغل و حرفه‌های پردرآمد و کم‌زحمت دیگر از دست می‌دهد و در نتیجه تعداد جوانانی که بعد از فارغ‌التحصیل شدن از دبیرستانها بسوی این حرفه مقدس روی می‌آورند بطور روزافزونی‌رو به نقصان است زیرا حقوق تسهیلات و مزایای زیادی که این نوع مشاغل و حرفه‌ها به جوانان عرضه می‌دارند بمراتب ازحقوق و مزایا و تسهیلاتی که حرفه معلمی ارائه می‌نماید بیشتر است. بنابراین جای شگفتی و ابهام نیست که روزبروز تعداد داوطلبان مستعد و واجد شرایط در این حرفه مقدس کاسته می‌شود و در نتیجه کیفیت فعالیتهای آموزشی و پرورشی در مدارس جامعه دائماً در حال تنزل است.

در بسیاری از جوامع امروزی برای مقابله با مشکلات ناشی از ازدیاد جمعیت مدرسه‌روها از جمله کمبود معلمان، مواد آموزشی و وسائل و تجهیزات لازم اقدام به تمدید ساعات بهره‌برداری از منابع موجود نموده‌اند از جمله در کشور چین بعضی از مدارس ابتدائی و متوسطه بطور شبانه‌روزی دائرند و مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرند.

سردبیر مجله معروف «مدارس ملل»[1] در مقاله خود تحت عنوان «تعلیم و تربیت در چهارگوشه جهان»[2] (۱۹۶۹ - ۱۷ صفحه‌های ۲۹ - ۲۷) می‌نویسد که در هنگ‌کنگ شاگردان مدارس ابتدائی بدو گروه تقسیم شده‌اند گروه اول آنهائی که روزها به مدرسه می‌روند و گروه دوم آنهائی که شبها بمدرسه می‌روند. نویسنده این مقاله اشاره بکمبود معلم را با تعلیم دادن استادکار ماهر در صنایع و حرف و مشاغل مختلف تا اندازه‌ای جبران نموده‌اند.

قابل توجه است که بحران انفجار جمعیت بسیاری از ذهن‌های نافذ متفکران وصاحبنظران را در تعلیم و تربیت و قلمروهای مختلف دیگر بخود مشغول داشته است. این مساله حتی بعضی از افراد را چون آقای برآون (۱۹۷۴ - ۱۹ صفحه‌های ۲۷ - ۲۰) را واداشته است که از رویاروئی با این بحران مسئله‌آفرین جهانی خودداری کنند و در عالم تصور و خیال بدوران بعد از حل شدن این بحران بیاندیشند و بخود نوید دهند که بعد از حل شدن بحران انفجار جمعیت در جهان روح برابری و برادری همکاری و همزیستی و بطور کلی یک "روحیه انسانی" حکمفرما خواهد شده در حالیکه عده قابل ملاحظه‌ای از مردم جهان بخصوص آنهائی که با مسائل و مشکلات ناشی از بحران انفجار جمعیت از نزدیک سروکار دارند امیدوارند که پیشگوئی‌های آقای برآون و امثال ایشان به‌حقیقت نزدیک شود. از طرف دیگر هشدارهای مداوم و اعلام خطرهای مکرر کارشناسان و متخصصان جمعیت‌شناسی اقتصاد آموزش و پرورش و سایر علوم مربوطه تصویر امیدبخش آقای برآون و امثال ایشان را چون کاهی در مقابل کوهی بحرکت درمی‌آورد و امیدهای خیالی و رؤیاهای شاعرانه ایشان را چون قطرات باران در مقابل امواج دریای خروشان مسائل ناشی از انفجار جمعیت خرد وحقیر جلوه‌گر خواهند نمود. البته همواره باید این امید را از دست ندهیم که روزی انسانها بتوانند در مقابل این بحران و بحرانهای دیگر و مسائل ناشی از آنها اقدامات لازم و کافی را مرعی بدارند و بخصوص در آموزش و پرورش که از راه استفاده از روش‌های علمی و دقیق برنامه‌ریزی آموزشی و

1- Nations School

2- Education Around The World

درسی می‌توانند بیشتر مسائل و مشکلات آموزشی خود را حل کنند و از تنزل کیفیت فعالیت‌های آموزشی و درسی در مقابل افزایش کمیت جلوگیری بعمل آورند.

ب - انفجار دانش

براثر ترقیات و پیشرفت‌های سریع و غیرقابل انتظاری که در بیشتر قلمروهای دانش بخصوص در زمینه صنایع طی چند قرن اخیر نصیب انسان شده است حجم اطلاعات و دانسته‌های بشر امروزی بخصوص در زمینه علوم و صنایع بطور سرسام‌آوری افزایش یافته و آنچنان در حال تغییر و تحول و افزایش است که انسانها هنوز قادر به طبقه‌بندی کردن و انباشتن دقیق و منظم آنها نشده‌اند. رنر (۱۹۶۴ - ۲۰ - صفحه‌های ۴۲۰ - ۴۱۳) از دانشگاه اکلاهمای آمریکا اعلام کرد که ۹۰٪ از تمام دانشمندانی که جهان بخود دیده است امروزه در قید حیات‌اند سرعت سرسام‌آور افزایش دانش بقدری است که فقط در زمینه تحقیقات علمی مقالاتی که نوشته می‌شوند با سرعتی برابر ۶۷۰۰۰ لغت در دقیقه در حال انتشارند.

ترقیات و پیشرفت‌های انسان در چند قرن اخیر بخصوص در قلمرو علوم و صنایع چنان چشم‌گیر بوده است که چهره زندگی را بروی این گردونه خاکی بکلی دگرگون نموده و تغییرات و تحولات شگرفی را در بیشتر شئون زندگی ایجاد کرده است. انسان امروزی در حالی که از بیشتر مواهب و مزایای این پیشرفت‌ها بهره‌مند شده است و بخصوص از اصول و قوانین‌یافته‌ها و فرآورده‌های علم وصنعت و تکنولوژی پیشرفته و جدید امروزی استفاده‌های شایانی می‌نماید با وجود براین به‌خاطر عدم اطلاع کافی از این اصول و قوانین و همچنین کاربرد ناصحیح یافته‌ها و فرآورده‌های علم وصنعت و تکنولوژی با مسائل و مشکلات زیادی دست بگریبان است. قبل از انقلاب صنعتی در بیشتر جوامع انسانها یک نوع زندگانی نسبتاً ساده و بی‌آلایشی را در کنار طبیعت می‌گذراندند و بهمان اندازه که زندگانی آنها ساده و دانش آنها محدود و وسائل زندگانی آنها ابتدائی بود مشکلات و مسائل آنها هم ساده وابتدائی بود و اغلب مسائل و مشکلات زندگی را از راه‌های ساده و راحتی حل می‌کردند.

با صنعتی شدن جوامع بشری و بهره‌مندی بیشتر از مزایا و مواهب زندگانی پیشرفته و مترقی بخصوص در شهرهای بزرگ و مراکز صنعتی مسائل و مشکلات زندگی ابعاد پیچیده‌تر و گسترده‌تری را بخود گرفتند و نهادها و بنیادهای اجتماعی دگرگون شدند و در ارزشها و معیارهای زندگانی فردی و اجتماعی انسانها تغییرات عمیق و وسیعی بوجود آمد. در زمینه آموزش و پرورش همره با مسائل و مشکلاتی که بحران انفجار جمعیت بخصوص ازدیاد روزافزون جمعیت مدرسه‌روها بوجود آورد و همچنین مسائل و مشکلات ناشی از بحران‌های دیگر، از جمله بحران انفجار دانش، تغییرات بنیادی در نقش و وظائف آموزش و پرورش بوجود آمد و مسائل و مشکلات تازه‌تری و جدیدتری بر مشکلات و مسائل موجود نظام‌های آموزشی و پرورشی کشورهای در حال توسعه و پیشرفت افزوده شد.

بعد از جنگهای جهانی اول و دوم و حتی در فاصله بین دو جنگ رقابت‌های سیاسی و اقتصادی همراه با نهضت تجدید بنا و ترمیم خرابی‌های ناشی از جنگ اقدامات اساسی در جهت تامین نیروی انسانی تربیت شده و آشنا به دانش‌ها و مهارتهائی که بتواند جوابگوی این تغییرات و تحولات بخصوص در کشورهای در حال توسعه و رشد باشد از طریق آموزش مناسب و لازم بعمل آمد و نقش مهمی که آموزش و پرورش می‌توانست در راه رسیدن به هدفها و در جهت تأمین نیازها و احتیاجات موجود این جوامع بازی نماید آشکار و عیان شد. بهمین جهت مسائل و مشکلات روزافزون آموزش پرورش در این جوامع بیشتر مورد توجه قرار گرفتند و ضرورت اصلاح و ترمیم نظام‌های آموزشی و تامین اعتبارات مالی بیشتر و تدارک تجهیزات مدارس و کادر آموزشی و بخصوص اصلاح برنامه‌های آموزشی و درسی از طریق مجاهدت‌های دولت‌هاو متخصصان و صاحبنظران بخصوص در علوم فیزیکی عملاً تاکید شد.

قضیه اسپانتیک

جنگها و رقابت‌های بین‌المللی بر میزان این توجه و ضرورت اصلاح نظام‌های آموزشی از راه تجدیدنظر و برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی علمی و پیشرفته افزودند

و دولت‌ها درصدد برآمدند تا عقب‌ماندگی‌ها و کمبودهای خود را از راه تقویت و احیای نظام آموزشی و درسی خود جبران نمایند. برای نمونه وقتیکه در اکتبر سال ۱۹۵۷ دولت روسیه اولین سفینه فضائی رابنام اسپاتنیک شماره یک[1] بفضا پرتاب نمود و در مسابقات فضائی از سایر ملل بخصوص آمریکا پیشی گرفت یک حالت ناامیدی و نارضایتی در قاطبه مردم آمریکا بخصوص رهبران و دانشمندان آن بوجود آمد و یکی از علل اصلی این عقب‌افتادگی را در نظام آموزشی و پرورشی جامعه خود و ضعف آن بخصوص ضعف در برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس از کودکستان تا دانشگاه و در نتیجه ناتوانی در تربیت دانشمندان و متخصصان در علوم محض و علوم پایه قلمداد نمودند.

جروم برونر[2] (۱۹۷۱ - ۲۱ - صفحه‌های ۳۰ - ۱۹) یکی از رهبران تعلیم و تربیت آمریکا می‌گوید ۱۹۵۹ سال توجه زیاد بروی بی‌هدفی علمی مدارس ما بود باوجودیکه در بسیاری از قلمروهای‌دانش پیشرفتهای چشم‌گیری حاصل شده بود ولی این پیشرفتها در آنچه در مدارس تدریس می‌شد انعکاس نداشتند و فاصله زیادی بین، به اصطلاح سروته نظام آموزشی بوجود آمده بود و بیم زیادی میرفت که نظام آموزشی و پرورشی، نتواند به‌اندازه کافی دانشمند و متخصص تربیت نماید. آقای برونر اضافه می‌کند که این جریان کمی بعد از اسپاتنیک اتفاق افتاد. البته باید اشاره کنیم که دولت و مردم آمریکا با تشکیل کنفرانس‌ها و کمیته‌ها و تخصیص بودجه و اعتبارات مالی کلان بلافاصله درصدد جبران این عقب‌ماندگی‌بطور اعم وسروسامان‌دادن به‌نظام آموزشی جامعه خود علی‌الخصوص به تجدیدنظر در ساختار برنامه‌های آموزشی و درسی خود در تمام مقاطع تحصیلی ولی بیشتر در مقاطع ابتدائی راهنمائی و متوسطه بطور اخص برآمدند.

در سال ۱۹۵۹ در «کیپ کاد»[3] کنفرانس معروف «وودز - هول»[4] را با شرکت تعداد قابل ملاحظه‌ای از دانشمندان برجسته در علوم مختلفه مربیان و مدیران و مسئولان آموزش وپرورش کشور تشکیل دادند و شالوده تغییرات اساسی و بنیادی را در

1- Sputnike - 1

2- Jerome S. Bruner

3- Cape - cod

4- Woods Hole Conference

برنامه‌های آموزشی و درسی بخصوص در زمینه‌های آموزش علوم تجربی در دبستانها و دبیرستانها و آموزش فنون و مهارتهای جدید بنوجوانان و بزرگسالان بنانمودند. هدف عمده و اساسی از تشکیل کنفرانس‌ها و مجامعی مانند کنفرانس وودز - هول تجدیدنظر اساسی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی ودرسی و بررسی امکان کاربرد روش‌های جدید تدریس و استفاده از وسائل و ابزارهای کمک آموزشی و کمک درسی در راه بالا بردن کیفیت فعالیت‌های آموزشی در مدارس آمریکا بود که بخصوص بروی یادگیری از راه فعالیت یادگیرنده و استفاده از روش‌های تدریس جدید چون روش اکتشافی تاکید فراوان شد.

نکته قابل توجه این است که وجود عقب‌ماندگی نظام‌های آموزشی از قافله پیشرفت‌ها بخصوص در علوم فیزیکی بازهم ملت‌ها و بخصوص رهبران و دانشمندان آنها راه جبران عقب‌ماندگی‌ها بطور اعم و حل وفصل بسیاری از مسائل و مشکلات افراد و جامعه خود بطور اخص را در آموزش وپرورش صحیح و اصیل و بنیادی جستجو می‌کنند و در می‌یابند. انتقادهای شدیدی که از نظام آموزشی جامعه خود به عمل می‌آورند زائیده اعتقادی است که به قدرت آموزش و پرورش در فراهم نمودن سعادت و پیشرفت فردی و اجتماعی دارند. خانم هیلدا تابا[1] دومین چهره مشهور برنامه‌ریزی آموزشی و درسی بعد از رالف تیلر[2] در جهان (۱۹۶۲ - ۱۴ - صفحه۱۷) می‌گوید بعضی از منقدان نظام آموزشی جامعه آمریکا علت پیشرفت بعضی از کشورهای رقیب را از یک‌طرف و عقب‌افتاده‌گی آمریکا را در بعضی از زمینه‌ها در قدرت و یا ضعف نظام‌های آموزشی و پرورشی آنها جستجو می‌نمایند.

۱- حجیم و کهنه و نوشدن دانش

یکی از مسائل مهمی که انفجار دانش برای نظام‌های آموزشی جهان بوجود آورده افزایش کمی دانش است. این مشکل با این سئوال جلوه‌گر می‌شود: چگونه می‌توان این

1- Hilda Taba   2- Ralph Tyler

انباشته بیکران دانش راکد برحجم آن هر لحظه افزوده می‌شود و ماهیت آن در حال تغییر و تحول است بصورت اصولی جمع‌آوری نمود، طبقه‌بندی کرد و از همه مهمتر، آنرا بنحو مطلوبی به انسانها آموخت؟ «هربرت اسپنسر»[1] فیلسوف و مربي انگلیسی می‌پرسد: «چه دانشی داری ارزش بیشتری برای آموختن است؟»[2]

مشکل ازدیاد کمی دانش قبل از هرچیز این ضرورت را ایجاب می‌کند که در ماهیت این دانش در حال تزاید و تغییر و تحول مطالعه‌ها و بررسی‌های لازم را انجام دهیم و هرچه بیشتر کوشش کنیم تا آنرا بشناسیم و با اتکاء به آن شناخت ارزشمندترین بخش‌های این دانش را مجزا نمائیم و بنحو شایسته‌ای آن را طبقه‌بندی و سازماندهی نموده و سپس برای یافتن راه‌ها و روش‌های بهتر برای آموختن آن به نسل‌های جامعه اقدام نمائیم. البته لازم بتذکر است که در زمینه شناخت ماهیت دانش و چگونگی فراگیری آن توسط انسان کوشش‌ها و مطالعات زیادی در گذشته انجام شده و امروزه نیز تلاش‌های مستمری در این زمینه انجام می‌شود. این کوشش‌ها در قلمرو علمی بنام «اپیستمولوژی»[3] انجام می‌پذیرد.

تعریف علم اپیستمولوژی:

«اپیستمولوژی علمی است که درباره ماهیت دانش بشری و چگونگی فراگیری آن توسط انسان بررسی و مطالعه می‌کند».

شناخت ماهیت این دانش در حال انفجار و چگونگی فراگیری آن توسط انسان از آنرو ضروری است که براساس این شناخت می‌توان بطور دقیق ضوابط لازم برای انتخاب و طبقه‌بندی و سازماندهی آن را معلوم نمود و بکار برد. همچنین این شناخت، معیارهای معتبری را برای برنامه‌ریزی در جهت آموختن آن دانش بخصوص انتخاب

1- Herbert Spencer (۱۸۲۰-۱۹۰۳)

2- (What Knowledge is of most worth?)

3- Epistemology

هدف روش وسائل و چگونگی فعالیت‌ها و بالاخره تعیین و سازماندهی محتوی و انتخاب و کاربرد ضوابط ارزشیابی بدست می‌دهد. البته سالهاست که در بیشتر کشورهای جهان مجامع و کمیته‌های علمی و معتبر زیادی برای شناخت بهتر ماهیت این دانش تشکیل شده و تلاشها وبخصوص تحقیقات‌علمی و دقیقی در زمینه شناخت، انتخاب، طبقه‌بندی و بالاخره آموختن صحیح آن بعمل آمده است. از جمله کشورهائی که در این راه پیشرفت‌های چشم‌گیری داشته‌اند کشور سوئیس است. تنها در «انستیتو ژان ژاک روسو»[1] بیش از ده‌ها دانشمند ازجمله دانشمند و اپیستمولوژیست معروف جین پیاژه[2] سالهاست که تحقیقات و بررسی‌های دامنه‌دار و جالب توجهی را در این قلمرو پی‌گیری می‌نمایند.

براساس این نوع مطالعات و برمبنای نتایج حاصله از تحقیقات و بررسی‌هائی که طی بیش از نیم قرن در این راه انجام شده است مدتهاست که عمل انباشتن مغزها از مطالب خشک کتابی و معلومات دائرةالمعارفی منسوخ شده و به‌جای آن توصیه فیلسوف و مربی فرانسوی روسو مورد تائید و تاکید قرار گرفته است که توصیه می‌شود:

"به‌جای انباشتن مغزها باید به تقویت و توسعه مغزها پرداخت". باید نظام حفظ کردن طوطیوار مطالب درسی توسط شاگردان مدارس در همه مقاطع تحصیلی یعنی ابتدائی، متوسطه و عالی منسوخ و مطرود شود و جای خود را به تفکر و فعالیت و ادراک عمیق و اصیل از مطالب و مفاهیم و اصول علمی بسپارد و شاگردان در مدارس، علم را به‌خاطر علم بیاموزند و اوقات گرانبهای عمر خود را به‌جای تلاش در امتحان دادن و نمره و مدرک گرفتن صرف آموختن مفاهیم علمی وحقایق ارزنده و فراگرفتن مهارتهای سودمند و ثمربخش و نگرشهای مطلوب علمی و انسانی بنمایند. این تحول یعنی مطرود شدن نظام کهنه انباشتن مغزها و توجه به توسعه و قدرتمندی مغزها به‌میزان قابل ملاحظه‌ای انجام گرفته و در حقیقت بآرزوی فیلسوف و مربی بزرگ روسو در آن کشورها جامه عمل پوشانده شده است. بطور کلی می‌توان نتیجه گرفت که فعالیت‌های

1- Institule de Jean Jacpues Rousscan 2- Jean Piaget

آموزشی و پرورشی باید از محدوده انباشتن مغزها و مدرک گرفتن خارج شده و برمحور سه رکن اساسی ذیل که ضامن آموزش و پرورشی اصیل و بنیادی و از همه مهمتر متناسب با نیازها و مشخصات زندگی امروز و فردا است استوار گردد و نسل‌های امروز را برای زندگی معنی‌دارتر و سالم‌تر، و سعادتمندتر آماده سازد.

سه رکن اساسی آموزش و پرورش اصیل و بنیادی:

۱ - آموختن مفاهیم و اصول[۱] به‌جای مطالب وحقایق خشک کتابی
۲ - آموختن مهارتهای کاربردی فنی و حرفه‌ای[۲]
۳ - آموختن ارزشها نگرشهای مطلوب الهی علمی و انسانی[۳]

۲- صنعتی شدن

همراه انفجار دانش بشری بخصوص کاربرد قسمت‌های ارزشمند این دانش درجهت حل و فصل بسیاری از مشکلات زندگانی فردی و اجتماعی و همچنین تهیه و تدارک روش‌های مدرن و درخور اعجاب و تحسین برای فراهم ساختن رفاه و آسایش بیشتر در زندگانی انسانها؛ تحولات عظیمی بخصوص در زمینه‌های علوم فیزیکی و صنایع بوقوع پیوست. بسیاری از جوامع کشاورزی که قبل از قرن نوزدهم بصورت سنتی و غالباً بصورت جوامع کشاورزی بودند در مدت زمان نسبتاً کوتاهی بصورت جوامع پیشرفته و صنعتی درآمدند و باگامهای محکم و استوار مراحل "صنتعی شدن" را بسرعت طی کردند و در زمره کشورهای صنعتی شده جهان درآمدند. هم‌اکنون هم در جهان جوامع کوچک و بزرگی وجود دارد که با آهنگی نسبتاً سریع در راه صنعتی شدن گام برمیدارند.

امروزه زندگی در جوامع پیشرفته صنعتی شده شکل و صورتی کاملاً متفاوت با

1- Learning Concepts and Principles 2- Learning Skills

3- Learning Scientific and Humanistic Attitudes

زندگی در دوران قبل از صنعتی شدن پیدا نموده است. در جوامع صنعتی و نیمه صنعتی جهان امروز انسانها از اصول و روش‌ها و وسائل و ادوات جدید و حیرت‌آوری که ساخته و پرداخته علم وصنعت می‌باشند و بنام فرآورده‌های انقلاب علمی صنعتی شناخته می‌شوند استفاده‌های شایانی می‌برند و از برکات پیشرفتهای علمی و صنعتی امروزه انسانها قادرند از مسافات بعید رویدادهای جهان را مشاهده نموده و با یکدیگر گفتگو نمایند؛ بدون اینکه از گردوغبار راه و خستگی و کوفتگی مسافرت‌های طولانی و سفرهای پرخطر و پرمشقت اثراتی در آنها مشهود باشد.

انسانهای امروزی قادرند در مدت زمانی بسیار کوتاه همان مسافات را بدون کوچکترین ناراحتی و سختی بلکه در کمال راحتی و آسایش طی نمایند آنها با استفاده ازاصول و یافته‌های علوم مختلف و پیشرفتهای شایان توجه در کاربرد آنها و آگاهی و اطلاعی که بر بسیاری از رموز وحقایق محیط اطراف خود دارند؛ توانسته‌اند بر بسیاری از مسائل و مشکلات بغرنج و پیچیده حیات دست یابند و از اسرار بعضی از کرات آسمانی و مشخصات اعماق اقیانوس‌هاو مکنونات نهفته در دل کوه‌ها آگاهی و اطلاع دقیق، عمیق و وسیعی بدست آورند.

با وجود این همه پیشرفت و ترقی بخصوص در زمینه‌های علوم فیزیکی و صنایع، انسانهای قرن انقلاب علمی و صنعتی - بخصوص در کشورهائی که از لحاظ علم و صنعت بسیار پیشرفته شده‌اند - خود را با مسائل و مشکلات جدید و روز افزونی روبرو می‌بینند. بعضی از این مسائل و مشکلات طبیعتاً کوچک‌تر و کم‌اهمیت‌ترند بنابراین انسانهای عصر فضا خود را عادت داده‌اند و از راه معمول «سازگاری» با آنها کنار می‌آیند و آنها را تحمل می‌کنند - از جمله تراکم جمعیت درشهر، محله و محیط خانه و تراکم وسائط نقلیه و امثال اینها - ولی بعضی از مسائل و مشکلات در این نوع جوامع صنعتی شده از نوعی هستند که نه تنها انسانها قادر به‌حل و فصل کامل و حتی نسبی آنها نیستند بلکه از نوعی هستند که «سازگاری» و عادت کردن و بی‌تفاوت بودن نسبت به آنها کاری تقریباً غیرممکن و از نظر اصولی یک زندگی ناصحیح و نامعقول جلوه می‌کند و از همه مهمتر وجود این مشکلات و مسائل سبب نزول ارزش کیفی زندگی در جوامع صنعتی و توسعه یافته می‌گردد.

بعضی از مسائل و مشکلات عمده‌ایکه جوامع صنعتی شده و توسعه یافته با آنها دست بگریبان‌اند عبارتند از:

۱- تراکم بی‌تناسب جمعیت
۲- آلودگی محیط زیست (آب، هوا، خاک، غذا و...)
۳- ازمیان رفتن علائق انسانی و روابط عاطفی میان انسانها
۴- عدم احساس تعلق به گروه و وابستگی به مکان
۵- احساس دوری و «غربت و تنهائی در میان جمع»
۶- عدم احساس شناخت از خود و احساس بی‌هویتی و عدم اعتماد بخود
۷- احساس بی‌ارزشی نسبت به زندگی وبطور کلی زیستن
۸- نزول ارزشهای معنوی الهی و انسانی
۹- صعود ارزشهای مادی و حیوانی
۱۰- مادی‌گرائی و تجمل‌پرستی و توجه به ظواهر زندگی رفاهی
۱۱- بی‌ایمانی و بی‌تفاوتی نسبت به اعتقادات مذهبی و دینی
۱۲- افزایش روزافزون فجایع - جرائم - قتل‌هاو خودکشی‌ها
۱۴- افزایش اعتیاد بمواد مخدر وکسب عادات ناپسند بخصوص میان‌نسل جوان

باتوجه به حقایق و واقعیت‌های مشهود در بسیاری از جوامع پیشرفته علمی و صنعتی جهان اینجا لازم است که بدو نکته مهم اشاره شود: (۱) همه این مسایل و مشکلات در یک جامعه صنعتی ممکن است وجود نداشته باشد. (۲) هریک از این مسائل و مشکلات در جوامع صنعتی شده و پیشرفته امروز با ابعاد و شدت و ضعف متفاوتی ممکن است وجود داشته باشد. (۳)لازمه صنعتی شدن - برخلاف تصور بعضی‌ها - داشتن این مسائل نیست. بطور کلی می‌توان گفت که در بیشتر جوامع صنعتی پیشرفته امروزی به‌خاطر کاربرد ناصحیح و حساب نشده تئوری‌ها اصول و فرآورده‌های علم وصنعت و تکنولوژی این نوع مسائل و مشکلات با ابعاد متفاوتی ظهورکرده‌اند. با توجه به این حقیقت باید گفته شود که براثر ادامه کاربردهای ناصحیح

اصول و فرآورده‌های علمی و صنعتی خطرهای سهمگین و نابودکننده‌ای در کمین حیات و بقاء انسانها و سایر موجودات زنده برروی این گردونه خاکی نشسته است و در زیر سایه رعب‌آور این مسائل و مشکلات و آن خطرهای درحال تزاید است که زندگانی بیشتر انسانهای «عصراتم و فضا» روزبروز دلهره‌آمیز و مخاطره‌آمیزتر می‌گردد. پیشرفت‌های انسان در علم و صنعت؛ بخصوص طی صدوپنجاه سال گذشته، چهره زندگی فردی و اجتماعی بخصوص ارزشهای الهی و انسانی آنرا دگرگون نموده است. بعلاوه امروزه علم بصورت سلاح خطرناکی درآمده که اگر بدست نابخردان افتد فجایع عظیمی بوجود خواهد آورد چنانکه جنگ بکمک سلاحهای مخرّب و وحشتناک امروزی چون بمب اتمی هیدروژنی و غیره تاکنون کشتارهای عظیمی براه انداخته است.

بطور کلی می‌توان گفت که پیشرفت‌های انسان در علوم و صنایع صورت ظاهر و سیرت و باطن انسانها و جوامع صنعتی آنها را دگرگون کرده و زندگانی متفاوتی را با مسائل و مشکلات متفاوت در بیشتر جوامع صنعتی پیشرفته بوجود آورده است. انسانهای عصر علم و صنعت در عین حال که از مزایا و مواهب این پیشرفت‌ها برخوردار می‌شوند و از برکات بسیاری از اصول و یافته‌های علمی و فرآورده‌های صنعتی متمتع می‌گردند در همان حال نیز با مسائل و مشکلات روزافزون زندگی ماشینی عصر اتم و فضا روبرو و درگیرند. انسان عصر اتم و فضا در حالی‌که در حل بسیاری از مسائل و مشکلات و اسرار پیچیده حیات موفق و پیروز شده است بازهم خود را در مقابل بعضی از مسائل و مشکلات زندگانی ماشینی عاجز و ناتوان می‌یابد. نیومن[1] و آلیور[2] (۱۹۶۶ - ۲۳- صفحه‌های ۶۷ - ۶۶) خصائص چهارگانه ذیل را برای تصویر کردن جامعه صنعتی امروزی برمی‌شمارند:

خصائص چهارگانه جامعه صنعتی امروز:

۱- جامعه صنعتی امروزی قطعه قطعه، تخصصی و تقسیم شده است.

1- Fred M. Newmann 2- Donald W. Oliver

۲- تغییرات در جامعه امروزی چنان سریع است که احساس تعلق خاطر و همبستگی بین انسانها و روابط عاطفی و انسانی را از بین برده است.
۳- فقدان ایده‌ئولوژی الهی انسانی و از بین رفتن زیبائی و مرغوبیت در محصولات به‌خاطر توجه به تولید بیشتر متحدالشکل‌تر و کم‌زحمت‌تر رواج پیدا نموده است.
۴- شیوع احساس ناتوانی در انسانها، به‌خاطر اینکه افراد احساس می‌کنند قدرتی در سرنوشت خود ندارند. مشهود است.
۵- هجوم جمعیت روستاها به شهرهاو مراکز صنعت، مشکل دیگری است که بخصوص در جوامع صنعتی بچشم می‌خورد و در جوامع در حال صنتعی شدن این هجوم روبه‌تزاید است.

هجوم جمعیت روستانشین به مراکز شهرهای صنعتی و پیشرفته

درآمدهای غیرمنتظره مشاغل فنی همراه با زرق و برق شهرهای بزرگ، لوازم و وسائل رفاهی جدید و چشم‌گیر، زندگانی روستائی و عوایـد کارهای کشاورزی را سخت حقیرجلوگر می‌سازد و بهمین دلیل هر روز هزاران روستائی ابزار و وسائل کار خود را به زمین می‌گذارند و همراه زن و فرزندان خود و یا تنها؛ ترک خانه دیار و مزارع کار خود را می‌کنند و بسوی شهرها و مراکز صنعتی هجوم می‌آورند. این هجوم بی‌تناسب و غیرمنتظره جمعیت مسائل و مشکلات زیادی را برای ساکنان شهرها و جمعیت مهاجر بوجود آورده و می‌آورد. از جمله اهم این نوع مسائل می‌توان مسئله کمبود مسکن، گرانی بی‌تناسب اجناس و خدمات رفاهی و هزاران مشکل از این قبیل را نام برد.

زارعی که هر سال مقدار قابل توجهی موادغذئی و فرآورده‌های کشاورزی تهیه می‌نمود و قادر بود علاوه براحتیاجات خود و خانواده‌اش احتیاجات عده کثیری را نیز برآورده نماید حالا نه تنها محصولی تولید نمی‌کند بلکه خود و خانواده‌اش نیز درصف مصرف کنندگان قرار گرفته‌اند و علاوه بر مواد غذائی مورد احتیاج خود؛ به مدرسه و آموزش و پرورش و سایر خدمات درمانی رفاهی و آموزشی نیز نیازمندند.

دیگر از مسائل عمده‌ایکه صنعتی شدن در بسیاری از جوامع بوجود آورده است

تغییرات عمیق و وسیعی است که در نظام ارزشهای فردی و اجتماعی بوجود آمده است از جمله این تغییرات می‌توان نزول ارزشهای معنوی و انسانی و صعود بی‌حدو حساب ارزشهای مادی و حیوانی را نام برد. مادی‌گرائی چنان در روح و کالبد افراد بعضی از جوامع صنعتی شده و بعضی از جوامع در حال صنعتی شدن رسوخ نموده است که بیشتر افراد این جوامع همه چیز را از دیدگاه منافع مادی آن بررسی می‌کنند و جز به‌مادیات و پیشرفت مادی به چیز دیگری در زندگی نمی‌اندیشند. روابط انسانها که در جوامع غیرصنعتی برپایه عواطف و افکار و ایده‌های روحانی و معنوی و دینی و مذهبی استوار بود و براساس معیارها و ضوابط انسانی غیرانتفاعی شکل گرفته بود؛ امروزه در جوامع صنعتی بیشتر برپایه مادیات استوار است و این حقیقت حتی در روابط اعضاء یک خانواده و میان زن و شوهر و پدر و فرزند نیز غالباً صادق است و روزبروز قدرت، عمق وسعت و شیوع بیشتری پیدا می‌نماید.

فاصله نسل‌ها

«فاصله نسل‌ها»[1] یکی دیگر از پدیده‌های مسئله‌آفرین جوامع صنعتی شده است که به‌خاطر تغییرات و تحولات سریع در مدت زمانی کمتر از عمر یک نسل بوجود آمده است. براثر نفوذ عوامل مخرب درون اجتماعات صنعتی و همچنین براثر عقب‌ماندگی و ضعف نظام‌های آموزشی و از همه مهمتر براثر تغییرات و تحولات بنیادی و زیرورو کننده‌ای که صنعتی شدن در یکی از مهمترین نهادهای یک جامعه یعنی خانواده بوجود آورده است، شکاف و فاصله روزافزونی بین نسل‌های جوان جوامع پیشرفته صنعتی با والدین و سایر بزرگسالان پدیدار شده است. افکار و نظرات والدین و سایر بزرگسالان جامعه که از نسل‌های قبل از صنعتی شدن هستند و طبیعتاً مقداری از اعتقادات افکار و ارزشهای معنوی و سنتی را هنوز گرامی می‌دارند با افکار نوجویانه و شگفت‌آفرین جوانان فرسنگها فاصله گرفته است. از طرفی تضادهائی که زندگانی مادیی‌گرای جامعه

1- The Generation - Gap

صنعتی در افکاری و رفتار بزرگسالان بوجود آورده است نوجوانان این جوامع را نسبت به والدین و سایر بزرگسالان بدبین نموده است و در آنها این اعتقاد را بوجود آورده که افکار و ارزشهای بزرگسالان سطحی بی‌ارزش‌اند، زیرا آنها به آنچه که خود می‌گویند عمل نمی‌کنند. این دوگانگی درحرف و عمل باعث شده است که اعتماد نسل‌های جوان در جوامع صنعتی و پیشرفته از بزرگسالان و بخصوص از اعتقادات و ارزشها و حتی نصایح آنها سلب شود. در سالهای ۱۹۷۰ در جامعه آمریکا، خود بارها این شعار را از دهان نوجوانان شنیدم که می‌گفتند:«حرفهای کسانی راکه سن آنها از سی‌سال بالاتر است نباید باور نمود.» فاصله نسل‌ها را در آمریکا بعضی‌ها از بحرانهای مهم جهانی مهمتر قلمداد می‌نمایند و معتقدند که اثرات بلند مدت فاصله نسل‌ها زیان‌های جبران نشدنی‌تری را بهمراه خواهد داشت.

در اینجا لازم است به‌سنگینی نقشی که آموزش و پرورش اصیل، حساب شده و بنیادیْ در راه پیش‌گیری از وقوع یاگسترش این نوع مسائل و مشکلات حیاتی بازی می‌کند اشاره شود و بروی این نکته مهم تاکید گردد که صنعتی شدن پدیده‌ای است مطلوب و تا اندازه‌ای غیرقابل اجتناب ولی هیچ‌منطقی قبول نمی‌کند که: اولاً چشم وگوش بسته خود را بی‌اختیار و بی‌اراده بدست آن بسپاریم و ثانیاً در راه صنعتی شدن پیش‌بینی شده وحساب شده‌ای گام برنداریم و ثالثاً در این راه ازاشتباه‌ها و تندروی‌های مللی که امروز با مسائلی چون فاصله نسل‌ها و غیره روبرو هستند پرهیز ننمائیم. البته در این‌راه وظائف مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی بطور کلی همه کسانی که در سرنوشت و آینده جامعه دخالت دارند بسیار خطیر و مهم است.

ج - انفجار ارزشها

پیشرفت‌های سریع و شایان توجهی که بخصوص در زمینه‌های علم و صنعت و تکنولوژی نصیب انسانهای امروزی شده است آنها را قادر ساخته تا مسافات بسیار دو را در فواصل زمانی بسیار کوتاهی طی نموده و به آسانی بایکدیگر ارتباطهای کلامی و تصویری برقرار نمایند. انسان امروزی با آشنائی به اصول و یافته‌های علمی و استفاده از

روشها، فنون و وسائل جدید و موثری که علم و صنعت در اختیار او قرار داده است توانسته از ابعاد زمان و مکان به‌میزان قابل ملاحظه‌ای بکاهد و امکان اشاعه و ترویج افکار، اطلاعات، ارزشهاو نگرشهای‌مطلوب و نامطلوب را با سهولت و سرعت و قدرت غیرقابل انتظاری بدست آورد. بطور کلی می‌توان گفت که انسان توفیق یافته است، با استفاده از اصول و یافته‌های علمی و بهره‌مندی از فنون و روشهای صنعتی؛ وسائل و فراورده‌های معجزه‌آفرین زیادی بوجود آورد و بوسیله آنها یک نوع ارتباط عینی و انتزاعی فشرده‌ای را بین افراد و جوامع دور و نزدیک و غریبه وآشنا، توسعه یافته یا در حال توسعه ایجاد و برقرار کند.

با کاهش یافتن ابعاد زمان ومکان این حقیقت بیش ازهر زمان دیگر برای انسانها جلوه‌گر شده است که دنیای امروز بسیار کوچک شده و روزبروز هم در حال کوچکتر شدن است. نکته قابل توجه این است که به اصطلاح با «کوچک شدن جهان» فواصل جغرافیائی و فواصل فرهنگی و اجتماعی نیز کوچکتر می‌شود وبهمین دلیل انسانهای امروزی خود را روزبروز بیکدیگر و نزدیکتر و مربوط‌تر می‌یابند. در چنین شرایطی است که برخورد ارزشها اتفاق می‌افتند و تضاد میان ارزشها و فرهنگ‌ها ظاهر می‌شوند و جدال ارزشها صورت واقع بخود می‌گیرد و سیل بنیان‌کن ارزشهای وارداتی - بخصوص از جانب جوامع توسعه یافته سرازیر می‌گردد و بهمراه خودالگوهای اعتقادی و رفتاری متفاوتی را به ارمغان می‌آورد.

این سیل‌بنیان‌کن در صورتکیه دروازه‌های عینی و ذهنی موجود در این جوامع را گشوده بیابد و از خطوط مرزهای ظاهری و باطنی این کشورها به‌آسانی و بدون مقاومت عبور کند اساس و شالوده‌های اعتقادات و معیارهای اخلاقی و ارزشهای سالم و مطلوب فردی و اجتماعی را در افراد این جوامع مورد تهاجم و تهدیدهای جدی و مرگباری قرار می‌دهد. براثر این برخوردها جدال حقیقی ارزشهای وارداتی با ارزشها و معیارهای اصیل قومی و فرهنگی جوامع در حال توسعه و در حال صنعتی شدن در میگیرد و بقاء یا فنای مبانی فرهنگی و دوام یا اضمحلال ارزشها و اعتقادات دینی و مذهبی و همچنین خصائص قومی و هویت ملی و اعتقادی این جوامع و ساکنان آن‌ها در گرو این جدال و

نتایج آن قرار می‌گیرد.

در صورتیکه این سیل بنیان‌کن در مقابل خود جامعه تسلیم شده و غیرمقاومی را بیابد خصائص قومی و فرهنگی افراد آنرا در مدت نسبتاً کوتاهی تضعیف و بالاخره نابود می‌کند و در این‌صورت مسائل و مشکلات بسیار زیادی که ناشی از دگرگونی اعتقادات و ارزشهای فردی و اجتماعی و همچنین از میان رفتن مبانی فرهنگی و هویت دینی و مذهبی ملی است بروز می‌کنند. مسائلی مانند: (۱)نزول ارزشهای معنوی الهی، انسانی و اخلاقی و رواج ارزشهای مادی، حیوانی و ضداخلاقی (۲) مشکلاتی مانند بی‌اعتقادی و بی‌اعتنائی به مبانی فرهنگی دینی مذهبی و فرهنگی و آداب و سنن ملی (۳)بی‌تفاوتی در مقابل مسائل و مشکلات جامعه (۴) عدم احساس تعلق خاطر به زادگاه و موطن خویش (۵) عدم احساس مسئولیت‌های فردی و اجتماعی (۶)عدم احساس همبستگی با افراد جامعه وخانواده خود (۷)احساس بی‌هویتی و بی‌ارزش بودن (۸) یک نوع بی‌اعتقادی و بی‌هدفی؛ در میان مردم جوامع مورد تهاجم رواج خواهد یافت و راه و رسم زندگی را در این جوامع دگرگون خواهد ساخت.

باید به‌این حقیقت توجه نمود که عدم استفاده صحیح و یا کاربرد ناسالم تئوری‌ها، اصول و یافته‌های علمی، عدم دقت و صحت در کاربرد روشها و فنون و فرآورده‌های صنعتی وعدم حفظ تعادل در بسیاری از موارد همراه با علل و عوامل دیگر سبب شده‌اند که مسائل و مشکلات پیچیده و پراهمیتی چون: (۱)-آلودگی محیط زیست (۲)- تراکم بی‌تناسب جمعیت (۳)- بالارفتن هزینه زندگی (۴)- نامنی (۵)- جنگ (۶)- فاصله نسل‌ها (۷)- احساس عدم اطمینان خاطر (۸)-احساس بی‌هویتی (۹)-احساس بی‌ارزشی (۱۰)-احساس‌بی‌اعتقادی (۱۱)-احساس تنهائی در میان انبوه (۱۲)-احساس بی‌هدفی (۱۳)- آلوده‌گی به مواد مخدر (۱۴)- اقدام به‌تبهکاری و جنایات (۱۵)- اقدام بخودکشی و غیره... در بیشتر جوامع صنعتی و پیشرفته امروزی رواج پیدا کند. با وجودیکه در فوائد و محاسن بیشتر پیشرفت‌های انسان در علم و صنعت و تکنولوژی جای کوچکترین شک و ابهامی نیست با وجود براین می‌بایست به این حقیقت اشاره شود که کاربرد ناصحیح اصول و یافته‌های علمی و استفاده غلط و یا بیش از اندازه از

روش‌ها فنون و فرآورده‌های صنعتی علل اساسی بروز بسیاری از مسائل و مشکلات عمده در جوامع پیشرفته صنعتی محسوب می‌شود. بهمین دلائل است که جوامع در حال توسعه و در حال صنعتی شدن می‌بایست با دقت و تیزبینی بسیار اقدام به بررسی و مطالعه درباره ماهیت این نوع مسائل و علل بوجودآورنده آنها بنمایند و مسائل و مشکلات زیادی راکه جوامع پیشرفته صنعتی بخصوص در زمینه دگرگونیهائی که در اعتقادات و ارزشهای فردی و اجتماعی مردم این جوامع صورت گرفته است تجزیه و تحلیل نمایند؛ تابتوانند از راه این تجزیه و تحلیل‌ها راه‌های پیشگیری و درمان این آلودگی‌های اعتقادی، فرهنگی و اجتماعی را معلوم و درباره جوامع خود مرعی بدارند.

مطالعه و بررسی مسائل و مشکلات عمده‌ایکه بیشتر جوامع توسعه یافته و صنعتی شده امروز با آنها دست‌بگریبان‌اند بماو سایر جوامع در حال صنعتی شدن این هشدار را می‌دهد که اگر در مقابل این سیل بنیان‌کن مقاومت و پایداری‌های لازم و مناسب و کافی را بموقع مرعی نداریم کم‌وبیش دیریازود مسائل و مشکلاتی از همان نوع در جامعه، مدارس و خانواده‌های ما رسوخ و بروز خواهد کرد. با توجه به این حقایق؛ جایز است که جوامع در حال توسعه و در حال صنعتی‌شدن با دقت و بصیرت هرچه بیشتر اقدام به‌بررسی و تجزیه و تحلیل هریک از مسائل و مشکلات عمده زندگی در جوامع پیشرفته و صنعتی شده بنمایند و ریشه‌ها و عوامل بوجود آورنده هریک از این مسائل را مشخص نمایند و درصدد برآیند تا از ظهور و بروز این نوع مسائل در جامعه خود جلوگیری‌های لازم را بعمل آورند.

قدر مسلم این است که تنها از راه اینگونه بررسی‌ها و انجام این‌گونه اقدامات و پیش‌گیری‌هاست که جوامع در حال توسعه می‌توانند خود و افراد خود را در مقابل این سیل بنیان‌کن تجهیز و آماده نمایند و در مقابل هجوم سیل‌آسای ارزشهای وارداتی و الگوهای فکری اعتقادی و رفتاری بخصوص از جانب جوامع توسعه یافته صنعتی حتی‌الامکان مقاومت و پایداری نمایند. اینجا نقش ارزنده و سازنده نظام آموزشی و پرورشی جامعه بطور اعم و برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی آن جامعه به طور اخص روشن و ظاهر می‌گردد زیرا با تجهیز نظام آموزشی و بخدمت گرفتن برنامه‌های آموزشی

و درسی متناسب و حساب شده و کنترل وسائل و عوامل عمده آموزش غیررسمی در جامعه می‌توان نسل‌های اجتماع را در مقابل خطرات این تهاجم مرئی و نامرئی محافظت و حمایت نمود تا در حالی که جامعه با آغوش باز بسوی تغییرات و تحولات مطلوب وسلامت بخش یک زندگانی مترقی، پیشرفته و ثمربخش دنیوی و اخروی پیش می‌رود در همان حال هم از خطرات و مشکلات ناشی از عدم کاربرد صحیح اصول علمی و یا کاربردهای ناسالم فرآورده‌های صنعتی باخبر باشد و از هجوم ارزشهای مادی و توخالی و ورود فرآورده‌های ناسالم و نامطلوب جوامع صنعتی به اصطلاح پیشرفته امروزی جلوگیری نماید.

تنها از راه آموزش و پرورش سالم وصحیح و متناسب و حساب شده است که می‌توان افراد و جامعه را در مقابل سیل‌بنیان‌کن ارزشهای وارداتی و الگوهای اعتقادی و رفتاری نامطلوب غیراسلامی و غیرایرانی محافظت و حراست نمود تا در حالیکه از مواهب و مزایای پیشرفت‌های علمی و صنعتی برخوردار می‌گردند به‌ارزشهای عالی انسانی و مبانی قومی و فرهنگی خود مؤمن و معتقد باقی بمانند و هویت دینی مذهبی و قومی و فرهنگی خود را حفظ وحراست نمایند؛ چه در غیراینصورت غوطه‌ور شدن در مسائل و مشکلات عمده موجود در بیشترجوامع صنعتی و پیشرفته امروزی برای جوامع در حال توسعه و صنعتی شدن امری غیرقابل پرهیز جلوه خواهد نمود.

تصویر نمودن چهره حقیقی زندگی در جوامع پیشرفته صنعتی امروز این مزیت را برای جوامع در حال پیشرفت و درحال صنعتی شدن دارد که در می‌یابند در چه‌راهی پیش می‌روند و چه نوع مسائل و مشکلاتی در کمین آنهاست. بخصوص به‌این حقیقت بیشتر واقف می‌گردند که تسلیم شدن در برابر سیل‌بنیان‌کن ارزشهای وارداتی و الگوهای فکری و اعتقادی و رفتاری که از جانب ملل به اصطلاح پیشرفته ومترقی روان شده است راه را برای بروز این نوع مسائل و شاید بحرانهائی شدیدتر از اینها باز می‌نماید و عدم آگاهی و تعلل در اقدامات تدافعی لازم به‌حد کافی و به‌موقع زمینه را برای شیوع این نوع مشکلات آماده می‌سازد.

بطور کلی می‌توان گفت که جوامع در حال توسعه و صنعتی شدن در صورتی که

هوشیار باشند و فرصت را از دست ندهند می‌توانند در مقابل این سیل‌بنیان‌کن مقاومت نمایند و حتی‌المقدور از دخول بی‌حساب و بی‌قید و شرط ارزشهای ناسالم بکاهند و در عوض ارزشهای دینی مذهبی و فردی و اجتماعی خود را تقویت و اشاعه دهند و از طریق برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی حساب شده چه بصورت رسمی و چه بصورت غیررسمی به تقویت و توسعه مبانی دینی‌مذهبی، فرهنگی و خصائص قومی و ملی بپردازند. از این راه بسان برخی از کشورهای سنتی و پیشرفته شرقی از جمله کشور ژاپن قادر باشند هم از لحاظ پیشرفت‌ها و ترقیات علمی و صنعتی خود را در طراز پیشرفته‌ترین کشورهای جهان درآورند و هم بتوانند مبانی و اعتقادی قومی و فرهنگی خود را حفظ و حراست نمایند و به آداب و سنن دینی و مذهبی ملی و میهنی خود معتقد و مفتخر باشند.

خانواده

خانواده که سالیان دراز بعنوان یکی از نهادهای بنیادی و سازنده اجتماعات بشری بوده و هست و درباره نقش ارزنده آن در تربیت افراد جامعه و توسعه و تقویت ارزشهای والای الهی و انسانی و فردی و اجتماعی آن شک و تردیدی نمی‌توان داشت؛ در جوامع صنعتی شده و در جوامعی که در حال صنعتی شدن هستند دچار دگرگونی‌ها و تحولات عمیق و بنیادی شده است. این دگرگونی‌ها و تحولات نه تنها شکل خانواده را در جوامع توسعه یافته و صنعتی شده و در حال توسعه و صنعتی شدن تغییر داده بلکه در ماهیت روابط و وظائف افراد خانواده‌ها و ثمرات مطلوب و نامطلوب این روابط خانوادگی تحولات عمیقی را نیز سبب شده است.

در جوامع صنعتی شده امروزی افراد خانواده به‌خاطر اشتغال در خارج از محیط خانواده و قبول مسئولیت‌ها و درگیری با مسائل و مشکلات زندگی ماشینی اوقات کمتری را باهم می‌گذرانند و به‌خاطر تفاوت در سلیقه‌ها و ارزشها و اختلاف نظرها، روابط خانواده‌ها روزبروز مادی‌تر وخشک‌تر و خالی از هرگونه علاقمندی و عواطف

انسانی می‌گردد؛ در نتیجه انسانها در بیشتر جوامع پیشرفته امروز، بطور خودآگاه و یا ناخودآگاه از یکدیگر فاصله گرفته‌اند و این فاصله گرفتن‌های عاطفی روانی و اجتماعی علی‌رغم کاهش یافتن ابعاد زمان و مکان روزبروز زیادتر می‌شود. این بسیار جالب است که انسان متمدن جهان پیشرفته و صنعتی با کمک و روش‌ها، فنون و وسائل مدرن از ابعاد زمان و مکان می‌کاهد و امکان ایجاد ارتباطهای بیشتر و مبادلات نزدیک‌تر را فراهم می‌آورد - البته از نظر کمی نه از لحاظ کیفی - ولی با این کار از نظر روانی، اجتماعی و عاطفی فاصله بین انسانها روزبه‌روز زیادتر می‌شود. مجزا شدن افراد خانواده و سکونت یافتن آنها در واحدهای دور از هم، روابط عاطفی موجود بین افراد خانواده را ضعیف‌تر نموده و همبستگی و علاقمندی‌ها را محدودتر و ضعیف‌تر می‌نماید و در نتیجه این نوع تغییرات اساسی به تدریج خانواده سنتی شکل ظاهری و ماهیت باطنی خود را از دست میدهد تعداد افراد خانواده بخصوص فرزندان نقصان می‌یابد و رفت‌آمدها کمتر می‌شود و با مجزا شدن و دور افتادن افراد یک خانواده، بالاخره "خانواده سنتی"[1] بصورت "خانواده هسته‌ای"[2] عصر فضا درمی‌آید.

بحث درباره فوائد و مضار این تغییرات و تحولات بخصوص در ماهیت وظائف خانواده که یکی از بنیادی‌ترین نهادهای اجتماعات بشری است را باید به جامعه‌شناسان و سایر متخصصان علوم اجتماعی واگذار نمود تا حق مطلب را ادا کنند و درباره فوائد ومضار این تغییرات درشکل، وظائف و روابط در خانواده‌ها داد سخن بدهند؛ ولی شایسته است که به‌این مختصر اشاره‌ای که شده است اظهارنظر یکی ازچهره‌های شناخته شده علوم انسانی عصر حاضر یعتی مارگارت‌مید[3] اضافه شود. سوسمن[4] (۱۹۷۴ - ۲۵ - صفحه‌های ۵۴ - ۴۹) درباره تغییرات در شکل خانواده آمریکائی نقل قولی از مارگارت‌مید درباره خانواده هسته‌ای جوامع صنعتی دارد. مید می‌گوید:

1- Traditional Family
2- Nuclear Family
3- Margaret Mead
4- Marvin Sussman

«بوجود آمدن خانواده هسته‌ای بصورت یک زن وشوهر که دور از سایر اقوام و آشنایان بطور مجزا زندگی می‌نمایند، درعصر فضا درحال گذشتن از بوته آزمایشی بسیار مشکل و مهم است و همین‌طور ازدواج‌های کم‌دوام و تصنعی عصرما... خانم مید تاکید می‌کند که "خانواده هسته‌ای اگرچه با بمب هسته‌ای تشابه اسمی دارد ولی به‌نظر من از بمب هسته‌ای هم خطرناک‌تر است."

ناگفته نماند که اقدامات زیادی برای حل وفصل مسائل و مشکلات ناشی از هسته‌ای شدن خانواده بویژه در جوامع پیشرفته و صنعتی انجام شده است ازجمله در آمریکا بنابر توصیه‌های «کنفرانس کاخ سفید»[1] سازمانی بنام «سازمان ملی برای حمایت از خانواده»[2] تشکیل شد و موظف گردید که در جهت انجام خدمات رفاهی برای خانواده‌های آمریکائی اقدام لازم بعمل آورد و بخصوص در مقررات مربوط به رفاه خانواده‌ها تعدیل‌ها و تغییرات لازم را خواستار شود و از راه بررسی‌ها و تحقیقات جامع و دقیق، در مسائل و مشکلات عمده خانوده‌های آمریکائی، پیشنهادهای سالم و سازنده‌ای را ارائه نمایند و بطور کلی سعی کند که :(۱)- محیط خانواده را حتی‌المکان سرشار از محبت کند (۲)- خدمات بیشتری را در راه رفاه خانواده‌ها انجام دهد و (۳)- سعی کند که قوانین موجود را حتی‌الامکان بنفع هدفهای فوق تغییر دهد.

شک نیست که انسان امروزی در مقابل مواهب و مزایای زندگی مترقی و پیشرفته و در قبال استفاده از فراورده‌های علم وصنعت و تکنولوژی و وسائل رفاهی که پیشرفتهای علمی وصنعتی برای او به‌ارمغان آورده‌اند می‌بایستی با مسائل و مشکلات این نوع زندگی نیز سازگاری بعمل آورد و حتی‌الامکان بکوشد تا علم وصنعت را در خدمت رفاه خود و جامعه خود درآورد و از علم وصنعت و تکنولوژی و فراورده‌های آنها بنحو سالم

1- The White House Conference

2- The National Institute for Protection of American Family

و سودمندی استفاده نماید. تا از این راه نه تنها در حل بیشتر مسائل و مشکلات زندگی پیشرفته صنعتی عاجز نمی‌ماند بلکه می‌تواند یافته‌ها و دانسته‌های جدید علمی و فنون، روش، وسائل و فراورده‌های صنعتی را در جهت رفاه خود و جامعه بشری بکار بگیرد.

نظام‌های آموزشی

نظام‌های آموزشی در بیشتر جوامع در حال توسعه صنعتی و اقتصادی به‌خاطر عدم پیشرفت کافی نسبت بسایر بنیادهای اجتماعی، در رسالت‌های حیاتی و مهم خود چندان موفق و پیشرو نبوده‌اند واز طرفی زیر فشار مسائل و مشکلاتی که توسعه سریع اقتصادی و صنعتی و فراهم شدن امکانات جهت برقراری ارتباط بیشتر بخصوص با جوامع پیشرفته صنعتی دیگر ایجاد نموده است قرارگرفته‌اند بهمین جهت سرعت کند نظام‌های آموزشی و پرورشی در جوامع در حال توسعه اقتصادی و جوامع در حال صنعتی شدن باز هم کندتر شده است. از طرف دیگر تغییر و تحولات سریع و عظیمی که در اعتقادات، ارزشها و بالاخره رفتار و آرزوهای مردم این جوامع بوجود آمده است وظائف و مسئولیت‌های نظام آموشی‌این جوامع را افزایش داده است. در حالتی که نظام آموزشی به‌خاطر عوامل زیاد، پیشرو با شرایط زمان و نیازهای درحال تغییر جامعه همگام نیست؛ تغییرات و تحولاتی راکه سیل بنیان‌کن ارزشهای وارداتی در اعتقادات رفتار و آرزوهای مردم جامعه ایجاد می‌کند نیز باید تحمل کند. البته باید به این حقیقت اشاره شود که بیشتر این نظام‌ها؛ هم در انجام مسئولیت‌ها و وظائف قدیم خود و هم درانجام رسالت‌های جدید خود و بخصوص در مقابل تغییرات ناشی از جدال ارزشها، کاری جز تحمل و تسلیم نتوانسته‌اند انجام دهند.تغییرات و تحولات نامطلوب بخصوص در اعتقادات و ارزشها و رفتار و نگرشهای مردم یک جامعه برای نظام آموزشی آن جامعه لااقل این مشکل را پیش می‌آورد که نیرو و منابع و امکانات خود را برای پیکار در دو جبهه مجهز نموده و بکار بیاندازد: یک جبهه قدیمی یعنی سعی در پاسداری و تقویت آداب و سنن و رسوم اصیل و ملی و میهنی و اعتقادات و ارزشهای دینی مذهبی و خصوصیات و رفتارهای مطلوب فرهنگی و اجتماعی و جبهه دیگر سعی در مقابله و مبارزه در جهت جلوگیری از ورود و اشاعه ارزشهای وارداتی و مادی‌گرایانه و رواج الگوهای مزمن و

توخالی اعتقادی و رفتاری تمدن ماشینی غرب و بخصوص سعی در جلوگیری از سرایت این نگرشها، ارزشها و الگوهای ناسالم به کودکان و نوجوانان و سایر افراد جامعه.

اگر مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی نظام آموزشی و پرورشی یک جامعه عمداً و آگاهانه اقدام به شناسائی، کنترل و خنثی نمودن ارزشها، نگرش‌ها والگوهای اعتقادی و رفتاری -که چون سیل از جانب کشورهای پیشرفته صنعتی وبطور کلی از جانب جهان مادی‌گرا و ماشینی شده روان‌اند- ننمایند و عملاً در راه حفظ و تقویت ارزشهای معنوی و سنت‌ها و مبانی فرهنگی و حراست از هویت ملی افراد جامعه گام‌های موثر و حساب شده‌ای برندارند؛ بدون شک نخواهند توانست جامعه و افرادش را در مقابل خطرهای بنیان‌کن ومضمحل کننده هجوم ارزشهای وارداتی و الگوهای نامطلوب تمدن ماشینی و مادی حفظ و حراست کنند.

قدر مسلم است که با از میان رفتن ارزشها و اعتقادات معنوی و کم شدن اعتقاد به سنت‌ها، عادات و رفتار مطلوب قومی و فرهنگی؛ خیل مسائل و مشکلاتی که برای جوامع پیشرفته و صنعتی شده زندگی را غیرقابل تحمل و خالی از امید ساخته‌اند ظهور می‌کنند و چهره آرام و دلپذیر زندگی را برای انسانهای جامعه مورد تهاجم و بکلی دگرگون خواهد ساخت. مسائل بی‌شماری از جمله: عدم اعتقاد به پاک بودن سرشت آدمی - عدم ایمان به نیکی و نیکوکاری - ضعیف شدن روابط عاطفی بین انسانها و مادی شدن روابط انسانها -کم شدن اعتقاد و ایمان به ارزشهای والای الهی و انسانی و به ارزش زندگی و زیستن؛ از میان رفتن اطمینان و اعتقاد بین افراد جامعه، کاسته شدن میزان اعتقاد به‌ارزشهای معنوی و عدم احترام به سنن، آداب و شعائر دینی مذهبی و ملی میهنی را بوجود خواهند آورد وبالاخره راه را برای ظهور مسائل و مشکلات بی‌شمار فردی و اجتماعی که در صفحات قبل بعضی از مهمترین آنها را نام برده‌ایم باز خواهند نمود.

امروزه نظام‌های آموزشی در بیشتر کشورهای جهان بیش از هر زمان دیگر دچار مسائل و مشکلات روزافزونی شده که اغلب زائیده تغییرات و تحولات سریع و ژرفی است که پیشرفت‌های انسان بخصوص در علوم، صنایع و تکنولوژی بوجود آورده‌اند. به‌خاطر درگیری با این مسائل روزافزون است که نظام‌های آموزشی و پرورشی بیشتر جوامع امروزی در انجام رسالت‌های خود ناتوان مانده‌اند. ناتوانی نظام‌های آموزشی و

پرورشی همراه باعدم تطابق هدفها و فعالیت‌های آموزشی با نیازها و مشکلات جامعه امروزی از عوامل عمده‌ای هستند که روزبروز از جذابیت «علم‌آموزی» و «دانش‌آموزی» بمعنی صحیح کلمه کم نموده و از جلوه و رونق مدرسه، کلاس درس و احترام معلم و بطور کلی علم و دانش به‌میزان قابل ملاحظه‌ای می‌کاهند. در بسیاری از کشورهای پیشرفته امروز، اعتقاد به اینکه برنامه‌های آموزشی و درسی از کودکستان تا دانشگاه با نیازهای فردی و اجتماعی و شرایط مختصات و مشکلات جامعه مطابقت ندارد بسیار رایج شده است.

در این کشورها مردم به نظام آموزشی کشور خود مهر «بی‌تناسب»[1] و «غیرقابل حسابرسی»[2] زده‌اند و مردم از دولت‌های خود می‌خواهند که نظام آموزشی و پرورشی جامعه را با شرایط و نیازها و مسائل زندگی روزمره هماهنگ سازد، و به اصطلاح آنرا «متناسب»[3] و قابل «حسابرسی»[4] بنماید. عدم وجود انگیزه‌های اصیل و حقیقی برای علم‌آموزی به‌خاطر علم و ارزشهای کاذب فردی و اجتماعی چون تاکید بیش از اندازه بروی نمره و مدرک تحصیلی به‌جای معلومات مهارتها، ارزشها و نگرشهای لازم سبب شده‌اند که در اکثر طبقات جامعه بخصوص میان دانشجویان و دانش‌آموزان بانگ اعتراض‌ها بلند شود و دامنه طغیان‌ها و اعتصاب‌ها بالا بگیرد تکرار طغیان یا عصیان دانشجویان در دانشگاه‌های جوامع پیشرفته و صنعتی را بوجود آورد.

در سال ۱۹۶۷ موج نارضایتی و اعتراض به نظام‌های آموزشی در مؤسسات ومربیان و مسئولان آنها توسط دانشجویان و والدین آنها در آمریکا و برخی از جوامع پیشرفته صنعتی دیگر بالا گرفت بطوریکه براثر این اعتراض‌ها و عصیان‌ها والدین و سایر افراد جامعه یک سلسله نوآوری‌های لازم را در نظام آموزشی و پرورشی خود بخصوص در آموزش عالی از دولت خواستار شدند. کومبز (۱۳۵۳ - ۳ - صفحه ۱۳) سال تحصیلی ۶۹ - ۱۹۶۸ را سال عصیان نسل جوان جوامع صنعتی نام‌گذاری نموده است.

البته نباید این طغیان‌ها را تنها به جامعه معینی نسبت داد زیرا این پدیده‌ای است که

1- Irrilevant
2- Inaccountable
3- Relevant
4- Accountable

طی ده سال گذشته در بسیاری از جوامع توسعه یافته صنعتی بچشم می‌خورد. جهانی بودن این عصیان‌ها و اعتراض‌ها زائیده این حقیقت است که نظام‌های آموزشی - بخصوص در جوامع توسعه یافته صنعتی - به‌خاطر عقب‌ماندگی و همچنین درگیری با سیل مسائل و مشکلات ناشی از تغییرات و تحولات سریع علمی و صنعتی و تغییرات در شیوه زندگی و از همه مهمتر تغییرات و تحولات عمیق در نظام ارزشهای دینی مذهبی و فردی و اجتماعی نتوانسته‌اند در انجام وظائف و رسالت‌های خود کامیاب و پیشرو باشند. در نتیجه از پیشرفتهائی که سایر بنیادهای جامعه نموده‌اند عقب مانده‌اند و ارتباط خود را با نیازهای اساسی و ضروری فردی و اجتماعی از دست داده‌اند. از طرفی می‌توان نداشتن برنامه‌های آموزشی و درسی متناسب و جدید و فقدان یا عدم دسترسی به برنامه‌ریزی صحیح دقیق و علمی را یکی دیگر از علل مهم این عقب‌ماندگی قلمداد نمود.

عدم تطابق فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در بیشتر جوامع امروزی با نیازهای فرد، جامعه و بازار کار و با شرایط و مسائل زندگی روزمره بطور یقین یکی ازمهمترین علل سرخوردگی نسل جوان از دانش‌اندوزی و دانش‌آموزی بمعنی صحیح کلمه می‌باشد. ویلیامز (۱۹۷۱ - ۲۶ - صفحه‌های ۱۹ - ۱۷) رابطه مستقیمی بین عدم هماهنگی و تطابق هدفها و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در بیشتر جوامع صنعتی امروزی و طغیان و عصیان دانشجویان قائل شده و می‌گوید که فزونی یافتن عصیانهای دانشجویان در مدارس بیشتر کشورهای جهان انسان را بفکر وامی‌دارد و این سئوال را پیش می‌آورد که براستی تعلیم و تربیت امروز تاچه اندازه با مسائل حقیقی انسانها ارتباط مستقیم دارد؟

بطور کلی می‌توان نتیجه گرفت که برای احیای نظام‌های آموزشی و انجام نوآوری‌های لازم و کافی می‌بایست از برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متکی بآخرین تجزیه و تحلیل‌ها و اطلاعات لازم کمک گرفت و با تعیین و کاربرد معیارهای دقیق و ضوابط مناسب اقدام به ارزشیابی و ترمیم برنامه‌های آموزشی و درسی موجود نمود. وبخصوص با ایجاد و کاربرد عوامل و عناصر شناسائی کننده و کنترل کننده؛ جامعه و نظام آموزشی آنرا از اثرات نامطلوب سیل‌بنیان‌کن ارزشهای وارداتی مصون داشت. در این‌گونه جوامع باید نظام‌آموزشی را از راه برنامه‌ریزی‌های دقیق علمی یاری نمایند تا در انجام رسالت‌ها و وظائف سنگین خود موفق شود و در عین حال با نوآوری‌های حساب

شده و آزمایش داده این نظام‌های کند و عقب مانده را با شرایط و مختصات جهان پیشرو و متمدن امروزی سازگار و همگام نمود. نظام آموزشی جوامع در حال صنعتی شدن به‌خاطر بارسنگین و فشارهای طاقت‌فرسای این تغییرات و تحولات در حقیقت بیش از هرچیز احتیاج به برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی دقیق و حساب‌شده علمی و عملی دارد تا در مسیر این تغییرات تحولات سریع و بنیادی ازضررها و زیانهای جبران ناپذیر جلوگیری نمایند و در مقابل خیل مسائل و مشکلات روزافزون ایستادگی نموده در انجام رسالت‌ها و وظائف خود حتی‌الامکان و بصورت نسبی پیروزمند باشند.

در حالیکه مسائل و مشکلات نظام‌های آموزشی - بخصوص طی قرن اخیر - در حال تزاید و گسترش هستند؛ برنامه‌ریزی آموزشی و درسی بصورت علمی هنوز در میان بسیاری از جوامع امروزی مرسوم و متداول نشده است. در زمان حال بسیاری از نظام‌های آموزشی نیرو، وقت و منابع مالی و انسانی خود را در خدمت آموزش و پرورش بر محور کهنه و منسوخ «انتقال دانش» صرف می‌نمایند و فعالیتهای آموزشی و درسی به حفظ کردن مطالب خشک کتابی بصورت طوطیوار و تحویل دادن آنها بوقت امتحان برای دریافت نمره و مدرک خلاصه می‌گردد. جای تعجب نیست که محصولات مدارس در بسیاری از جوامع در حال رشد با وجود نیاز مبرم جامعه بکارگران نیمه‌ماهر و ماهر و نیروی انسانی کارآمد و متخصص قادر به برآوردن نیازهای خود، جامعه و بازار کار نمی‌باشد.

برنامه‌ریزی آموزشی و درسی با وجودیکه سالهاست در بعضی از کشورهای پیشرفته جهان بصورت دقیق و علمی طراحی واجرا می‌گردد و باوجودیکه در بسیاری از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی این علم بعنوان یک رشته تحصیلی مشخص و معتبری ارائه شده و می‌شود ولی هنوز در بسیاری از کشورها، حتی برای بعضی از مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، قلمروی ناشناخته‌ای محسوب می‌گردد. البته برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در جوامعی که بصورت کم‌وبیش سازمان یافته‌ای انجام می‌گرفته است خالی از عیب و اشکال نبوده و نیست و بطور قطع بصورت یک فعالیت دقیق علمی انجام نمی‌شده است. کومبز (۱۳۵۳ - ۳ - صفحه۸) معتقد است که برنامه‌ریزی آموزشی معمول در اکثر نقاط جهان قبل از جنگ جهانی دوم دارای چهار

خصیصه زیر بوده است:

۱- از لحاظ وسعت دیدکوتاه مدت بوده (معمولاً برای یکسال)
۲- از لحاظ توجه به کل نظام آموزشی‌کاری موضعی بوده
۳- جامعیت نداشته است
۴- تا اندازه زیادی ثابت بوده و سال به سال تغییر عمده‌ای نمی‌کرده است

با توجه به‌این حقایق نقش خطیر و وظائف سنگین نظام‌های آموزشی بطور اعم و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی بطور اخص در هریک از جوامع در حال پیشرفت و در حال صنعتی شدن روشن می‌گردد و معلوم می‌شود که نتایج این جدال، تعیین کننده دوام یا نابودی خصائص ارزشی و اعتقادی یک قوم و مبانی فرهنگی یک جامعه و حفظ و حراست از شخصیت اجتماعی و فرهنگی افراد آن جامعه است. بدون شک یک جامعه درحال پیشرفت و صنعتی شدن می‌تواند ازراه برنامه‌ریزی آموزشی و درسی دقیق علمی و حساب شده نه تنها در این میان جدال زندگی و فنا پیروزمند باشد؛ بلکه قادر خواهد بود در عین پیشرفت و ترقی در همه شئون از جمله در علم و صنعت و تکنولوژی از پیشرفت در زمینه‌های الهی انسانی و معنوی غافل نمانده و از همه مهمتر خصائص و مبانی قومی و فرهنگی خود را نیز تقویت و اشاعه دهد تا در عین ترقی و پیشرفت مادی از ترقی و پیشرفت معنوی نیز محروم نماند.

نظام‌آموزشی‌یک جامعه درحال پیشرفت اقتصادی و در حال صنعتی شدن می‌بایست از راه برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متکی به‌مبانی علمی و دقیق و با استفاده از آخرین یافته‌ها و اطلاعات جدید بیاری جامعه و افرادش برخیزد. بخصوص از راه تجزیه و تحلیل مسائل و مشکلات عمده‌ایکه امروز در بیشتر جوامع پیشرفته و صنعتی شده رواج دارد؛ در مقابل عوامل و عناصر مضر و نامطلوب و در برابر تهاجم ارزشهای وارداتی مقاومت و مقابله نماید و از طریق نظام آموزشی احیا شده خود نوسازی‌های لازم را همراه با پیش‌بینی‌ها و اقدامات مناسب مرعی بدارد. نکته مهم این است که نظام آموزشی جامعه را باید احیا نمود تا بتواند بنوبه خود جامعه و افرادش را در مقابل

خطرهای سهمگین و بنیان‌کن بحران ارزشها حفاظت و حراست نماید و با اشاعه ارزشهای الهی و انسانی و تقویت خصائص سالم مطلوب فردی اجتمای و گسترش دامنه اعتقادات و تحکیم ارزشها و نگرشها و عادات سالم و مطلوب در مقابل مادی‌گرائی و تجمل‌پرستی، بی‌اعتقادی و بی‌هدفی و بالاخره «بی‌هویتی» مقاومت نماید.

نکته بسیار مهم این است که نه تنها از راه پرورش و آموزش صحیح باید افراد جامعه را در مقابل خطرات سهمگین این سیل‌بنیان‌کن حراست نمود بلکه باید «دروازه‌های عینی و ذهنی» جامعه را بروی این سیل خروشان و خانمانسوز بست و از ورود و گسترش و اشاعه ارزشهای وارداتی و الگوهای فکری و رفتاری نامطلوب و غیرایرانی، غیراسلامی و توخالی و مادی جلوگیری بعمل آورد. مانیز در کشورمان می‌بایست در شاهراه این سیل‌خروشان عوامل و عناصرکنترل دهنده بگذاریم و بخصوص دستگاه‌ها مؤسسات و وسائلی که امروز ندانسته در راه تقویت گسترش و اشاعه ارزشهای وارداتی خدمت‌های شایان توجهی می‌نمایند را در خدمت تقویت گسترش و اشاعه ارزشهای معنوی و الهی انسانی بگیریم و در راه تحکیم مبانی دینی و مذهبی فرهنگی و شناساندن و تقویت هویت اسلامی و ایرانی بخدمت بگماریم. از راه «آموزش رسمی»[1] و «آموزش غیررسمی»[2] در مقابل توسعه و گسترش ارزشهای توخالی و الگوهای فسادآفرین ایستادگی نموده اثرات آنها را حتی‌المقدور خنثی نمائیم. می‌بایست عناصر آموزشی غیر رسمی چون کتاب‌ها، مجلات، فیلم‌ها، تفرج‌گاه‌ها، سینماها، تاترها و رسانه‌های گروهی و غیره بخصوص رادیو و تله‌ویزیون کشورمان را در خدمت نشر ارزشهای الهی انسانی و تقویت خصائص قومی و اشاعه و تحکیم میراث‌های فرهنگی تجهیز نمائیم و بکار اندازیم تا از این راه و از راه آموزش رسمی؛ دوام و بقاء جامعه که در معرض ضربات مهلک این سیل‌بنیان‌کن قرار گرفته است تضمین گردد.

جامعه امروزی ایران اسلامی که هم‌اکنون یک دوران انتقالی و یک دوران بازسازی بنیادین مهمی را طی می‌کند و از جمله در حال توسعه یافتن و صنعتی شدن است در برابر این‌گونه سئوالات مهم وحیاتی قرار دارد که‌بعد از: چگونه و از چه راه‌هائی می‌توان

1- Fomal Education　　2- Non - Formal Education

جامعه ایران اسلامی را در مقابل هجوم ارزشهای وارداتی و اثرات نامطلوب الگوهای اعتقادی و رفتاری توخالی، مادی و تجملی حفظ و حراست نمود و در عین حال با گام‌های حساب شده و برنامه‌ریزی‌های علمی و دقیق بسوی ترقی و پیشرفت‌های مادی و معنوی گام برداشت؟ قدر مسلم این است که جامعه اسلامی ایرانی در حال توسعه و ترقی ما باید هوشیارانه بکوشد تا اشتباه‌های جوامع توسعه یافته و صنعتی امروزی را که ده‌ها سال پیش در شرایط انتقالی امروز ایران بوده‌اند تکرار ننماید و در عوض با تجزیه و تحلیل‌های منطقی، خالی از تعصب ولی دوراندیشانه، راه را از چاه تشخیص دهد و بخصوص درصدد برآید که در حین ترقی و پیشرفت‌های مادی از ترقی و پیشرفت‌های معنوی و انسانی غافل نماند و در راه پیشرفته شدن و صنعتی شدن: (۱)در حفظ ارزشهای والای الهی و انسانی و فرهنگی و اجتماعی که ثمره تاریخ کهنسال جامعه ایرانی اسلامی است آگاهانه بکوشد و هر نوی را به‌خاطر نو بودن پذیرا نشود و هر کهنه‌ای را به‌خاطر کهنه بودن بدور نیافکند (۲) با توجیه و تجزیه و تحلیل‌های دقیق و خالی از تعصب، تجربیات و رویدادهای مهم و همچنین مسائل و مشکلات اساسی جوامع توسعه یافته صنعتی و حتی جوامع در حال توسعه یافتن و صنعتی شدن را بررسی نماید(۳)در انتخاب هدفها روش‌ها و وسائل لازم برای توسعه یافتن و صنعتی شدن - بسان بعضی از جوامع پیشرفته و صنعتی شرقی - خوب وبد را از هم متمایز نماید و در عین حالیکه توسعه یافته و صنعتی می‌شود هویت قومی و مبانی فرهنگی و ارزشهای فردی و اجتماعی ارزشمند خود را حفظ کند: (۴) نظام آموزشی جامعه خود را قبل از آنکه براثر سیل بنیان‌کن ارزشهای وارداتی و الگوهای اعتقادی و رفتاری جوامع پیشرفته و صنعتی شده امروزی کاملاً فلج و بی‌توان شود یاری کند تا در مقابل این سیل‌بنیان‌کن نه تنها مقاومت نماید بلکه با برنامه‌ریزی آموزشی و درسی علمی و دقیق اثرات نامطلوب آنرا خنثی نموده و به تقویت و اشاعه ارزشها وخصائص دینی و مذهبی و میراث‌های ملی و فرهنگی بپردازد. در حقیقت به‌جای تسلیم شدن بدون قید وشرط؛ جامعه و نظام آموزشی آنرا "در این جدال حیاتی و مهم ارزشها" یاری و مساعد نماید تا نتایج این جدال بسود جامعه و افراد این جامعه کهنسال ایران اسلامی باشد.

بخش سوم

مبانی علمی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

- مبانی فلسفی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی
- سئوالات‌مربوط به‌اهمیت‌توجه‌به‌مبانی فلسفی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی
- مکاتب عمده فلسفی در تعلیم و تربیت
- نتیجه‌گیری
- مبانی روانی برنامه‌ریزی آموشی و درسی
- سئوالات مربوط باهمیت توجه به‌مبانی روانی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی
- بعضی از کمک‌هائی که روان‌شناسی به برنامه‌ریزان آموزشی و درسی می‌کند
- در ماهیت دانش
- در ماهیت یادگیری
- در ماهیت یادگیرنده
- نظریه‌های یادگیری
- نظریه‌های مکتب ارتباطی
- نظریه‌های مکتب میدانی
- مبانی اجتماعی و فرهنگی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی
- بعضی از عوامل عمده اجتماعی و فرهنگی
- در ماهیت جامعه
- بعضی از وظائف اعضای کمیته بررسی مبانی فرهنگی و اجتماعی برنامه‌های آموزشی و درسی

مبانی علمی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

در فصل اول این کتاب اشاره شد که در اغلب جوامع، ابتدا مفاهیم غلط و محدودی از یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی و امر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی وجود داشته است ولی با گذشت زمان و انجام بررسی‌ها و مطالعات و بخصوص ابراز نظرهای متخصصان، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، به‌تدریج مفاهیم عمیق‌تر و وسیع‌تری جایگزین مفاهیم غلط و محدود شده است. امروزه با موجود بودن تعاریف روشن، دقیق و عمیق از برنامه آموزشی و درسی همچنین دسترسی به تئوریها، اصول و قوائد این نوع برنامه‌ریزی دیگر نباید کسانی باشند که هنوز پهلوی هم قرار دادن اسامی چند درس را برنامه‌ریزی آموزشی و یا درسی بنامند و یا تهیه فهرست مندرجات دروس و حتی تنظیم محتوای کتب درسی و تهیه مواد کمک آموزشی را برنامه‌ریزی درسی یا آموزشی قلمداد کنند. نکته بسیار مهمی که باید به آن توجه نمود این است که علل بسیاری از مسائل و مشکلات نظام آموزشی یک جامعه را می‌توان در کم‌وکیف برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی آن جامعه جستجو کرد.

قدر مسلم این است که کیفیت و میزان ثمربخشی برنامه‌های آموزشی ودرسی یک جامعه را نیز می‌توان با برداشتهاو ادراکاتی که افراد آن جامعه، بخصوص مسئولان امور آموزشی آن جامعه، از واژه‌ها، مفاهیم و اصطلاحات کلیدی آموزشی و پرورشی مانند واژه برنامه و یا اصطلاح برنامه‌ریزی آموزشی و یا برنامه‌ریزی درسی دارند مرتبط دانست. در یک جامعه بخصوص، ممکن است افرادی باشند که سالها مسئول و مشغول تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و یا درسی بوده باشند ولی هنوز هم از مفهوم صحیح یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی و بطورکلی از ماهیت دقیق و پیچیده علم برنامه‌ریزی آموزشی و درسی بی‌خبر باشند و بهمین جهت دامنه فعالیتهای آنها از محدوده تهیه و تنظیم فهرست مندرجات برای یک یا چند درس و یا تنظیم محتوای کتب درسی و تهیه مواد کمک آموزشی فراتر نرود. حال آنکه در اغلب کشورهای پیشرفته

جهان مدتهاست که مفهوم یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی از چنین قالبهائی محدود و ناصحیح خارج شده است و امروزه برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در زمره سایر رشته‌های علمی و معتبر دانش بشری قرار گرفته است. این قلمرو علمی و معتبر هم‌اکنون بعنوان یک رشته تحصیلی در اغلب دانشگاههای معروف دنیا تدریس می‌شود و همه‌ساله تعداد قابل ملاحظه‌ای از متخصصان برنامه‌ریزی آموزشی و درسی از این دانشگاه‌ها فارغ‌التحصیل می‌شوند.

نکته مهم دیگری که باید به آن اشاره شود این است که مفاهیم موجود از یک برنامه آموزشی و همچنین از ماهیت و چگونگی امر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در بعضی از جوامع پیشرفته امروزی در فاصله زمانی نسبتاً کوتاهی دچار تغییرات و تحولات گسترده و عمیق شده است؛ حال آنکه در بعضی از جوامع دیگر مدت زمان طولانی‌تری لازم بوده است تا مفاهیم صحیح و دقیق و عمیق‌تری جای مفاهیم محدود و سطحی و ناصحیح را بگیرند. با این همه در بعضی از جوامع امروزی هنوز هم مفاهیم محدود و ناصحیح از واژه برنامه و امر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی وجود دارد و بهمین جهت بیشتر فعالیتهای مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش در قالب تهیه و تنظیم محتوی دروس و مواد کمک آموزشی منجمد و محصور مانده است و در نتیجه نظام آموزشی و پرورشی در این جوامع از پیشرفت وکارائی لازم و کافی بازمانده است. قدر مسلم این است که تعداد زیادی از جوامع پیشرفته امروزی[1] با در دست داشتن مفاهیم صحیح، دقیق و وسیع از یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی و همچنین آگاهی از

۱- لازم به‌تذکر است که در حال حاضر در اغلب دانشگاه‌های معتبر دنیا در حاشیه برنامه‌ریزی آموزشی رشته‌های فرعی دیگری نیز وجود دارد که برنامه‌ریزی را از زوایای مختلف بررسی و مطالعه می‌نمایند از قبیل:

برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و مدیریت	Curriculum and Adminstration
برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و نظارت تحصیلی	Curriculum and Superviston
برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و تدریس	Curriculum and Instruction

ماهیت و اصول و قواعد برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و کاربرد آنها توانسته‌اند نظام آموزشی خود را از قلمرو محدود فعالیت در راه «انتقال دانش» و کوشش در جهت ترویج اطلاعات «دائرةالمعارفی» بیرون آورده و برمحور توجه به نیازهای زمان حال و آینده افراد و جامعه خود قرار دهند.

طراحان در این جوامع توانسته‌اندبا در نظر گرفتن شرایط و عوامل مختلف همچنین امکانات قوانین و مقررات موجود در جامعه خود و کاربرد اصول و قواعد دقیق و علمی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی؛ نه تنها نظام آموزشی خود را از قیدوبند قالب‌هائی چنین محدود و فعالیتهائی چنین بیهوده و اتلاف‌زا برهانند، بلکه در عین حال موفق شده‌اند که برکیفیت فعالیتهای آموزشی و پرورشی خود به‌میزان قابل ملاحظه‌ای بیافزایند و میزان کارآئی و ثمربخشی این نظام گسترده و حیاتی جامعه را افزایش دهند و در نتیجه این چرخ بزرگ و قدرتمند وحیات آفرین را درراه پاسخگوئی به نیازهای آنی و آتی افراد و جامعه خود بگردش درآورند و نیروی انسانی ماهر، سازنده و دانشمند تربیت کنند.

جامعه در حال تغییر و تحول ایران اسلامی نیز تنها با توجه به مبانی علمی و اصول و قواعد علم برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و با توجه به نیازها و احتیاجات، شرایط و امکانات زمان حال و آینده می‌تواند در فاصله‌ای نه چندان دور و طولانی نظام آموزشی خود را از قیدوبند مفاهیم و قالبهای ناصحیح محدود و سطحی در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی و درسی برهاند و این نوع برنامه‌ریزی رابرای تمام مقاطع تحصیلی بروی اصول و قواعد علمی و مستحکمی استوار سازد. در این راه دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور با ایجاد رشته‌های برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و اقدام به تربیت طراحان و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی مطلع وماهر وکارآزموده می‌توانند نقش بسیار مؤثر و ارزنده‌ای را بازی نمایند و وظائف خود را در راه اصلاح هرچه دقیق‌تر و علمی‌تر و بنیادی‌تر نظام آموزشی و پرورشی کشور اسلامی ما ایفا نمایند و با تربیت متخصصان و طراحان مطلع و ماهر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی را بنحو ثمربخشی سروسامان دهند تاچرخهای عظیم این نظام کهن برای تعلیم و تربیت صحیح نسل‌های این جامعه و در راه تحقق هدفهای دینی و مذهبی ملی و میهنی مردم این مرزوبوم تحرک و سازندگی

بیشتری یابد؛ تنها از این راه است که می‌توان نظام آموزشی را بروی پایه‌هائی مستحکم و استوار قرار داد و از آن محصولاتی را انتظار داشت که دارای دانش، مهارت و کارائی لازم برای موفق زیستن در جامعه پرتحول ایران کنونی و ایران مترقی و پیشرفته فردا باشند.

مفهوم جدید برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

با توجه به‌مطالبی که درباره تغییرات و تحولات جدید در مفهوم برنامه آموزشی ارائه شد لازم است به جدیدترین مفهوم برنامه آموزشی و درسی که در سال ۱۹۷۴ توسط دوتن از برنامه‌ریزان آموزشی و درسی که معروفیت جهانی دارند بنام‌های سیلروالکساندر در کتاب جدیدشان تحت عنوان «برنامه‌ریزی آموزشی برای مدارس نوین» (۱۹۷۴ - ۲ - صفحه۶) ارائه شده است اشاره شود:

«یک برنامه آموزشی و درسی در حقیقت نقشه‌ای است که در آن فرصت‌های مناسب یادگیری برای رسیدن به هدفهای جزئی و یا هدفهای کلی مربوط که برای جمعیت و مدارس معلوم شده‌ای در نظر گرفته شده‌اند فراهم گردیده است»

با احتساب یک برنامه آموزشی و درسی بعنوان یک نقشه، کار برنامه‌ریزان بیشتر جنبه طراحی نقشه‌های آموزشی و درسی برای مدارس یک شهر یا یک استان یا یک کشور را خواهد داشت. باید به‌این حقیقت اشاره شود که برای طراحان برنامه‌های آموزشی و درسی، آگاهی به‌اصول و قوانین یافته‌های علومی مانند فلسفه - روانشناسی - جامعه‌شناسی - اقتصاد و غیره، همانقدر حائز اهمیت است که دانستن علومی مانند ریاضیات - فیزیک - معماری وزیبائی‌شناسی برای طراحان نقشه‌های ساختمانی، زیرا تنها باتکاء دانش و بصیرت کافی در زمینه‌های علمی است که طراحان نقشه‌های ساختمانی قادر خواهند بود قبل از هرگونه اقدام اجرائی نقشه‌ای دقیق جامع و متکی به‌اصول علمی و داده‌ها و امکانات و شرایط موجود ارائه دهند تا با توجه بآن نقشه طراحی شده، مراحل اجرائی یک ساختمان شروع شود و مطابق نقشه بپایان برسد. البته امکان ظهور مسائل و مشکلات پیش‌بینی نشده و ظهور فاصله اجتناب‌ناپذیر بین تئوری

و عمل هست ولی این مسائل اغلب ناچیزند و نمی‌توان به‌خاطر آنها اهمیت و ضرورت داشتن یک نقشه حساب شده و دقیق و علمی را انکار کرد. طراحان برنامه‌های آموزشی و یا درسی نه‌تنها با آشنائی از اصول، قواعد و یافته‌های علمی علوم مربوطه و دانستن داده‌های دقیق و اطلاع از نیازها شرایط و امکانات است که قادر خواهند بود برنامه‌هائی متکی به مبانی علمی و شرایط و ضوابط عملی ارائه دهند. مسلم است که تنها چنین برنامه‌های آموزشی و درسی هستند که می‌توانند از ایجاد بسیاری از مسائل و مشکلات آموزشی و پرورشی، بخصوص درحین اجرا، پیش‌گیری بعمل آورند و در عین حال گره‌گشای بسیاری از مسائل و مشکلات جامعه مورد نظر باشند و به نیازهای افراد و احتیاجات جامعه با توجه به شرایط منابع و امکانات پاسخ مثبت بدهند.

بطور کلی می‌توان گفت که یک برنامه‌ریز آموزشی و درسی باید از اصول و قواعد علوم انسانی چون فلسفه، روان‌شناسی، علوم اجتماعی علوم اقتصادی علوم سیاسی علوم دینی و غیرو اطلاعات کافی داشته باشد.

برنامه‌ریزی آموزشی و درسی‌کاری بس پیچیده و دقیق و در عین حال پرمسئولیت است زیرا هر برنامه‌ریز آموزشی و درسی در مسیر اتخاذ تصمیم‌های بسیار حیاتی و مهمی قرار می‌گیرد که با مهمترین و گرانبهاترین منبع و سرمایه یک جامعه یعنی سرنوشت نسل‌های جوان آن جامعه و کمیت و کیفیت تربیت نیروی انسانی آن سروکار دارد - از جمله، تصمیم‌هائی که باید درباره فلسفه آموزشی و پرورشی و تعیین خط‌مشی‌های اصلی و انتخاب هدفهای دینی مذهبی و ملی و میهنی اتخاذ بنمایند. واضح است که چنین تصمیم‌هائی تعیین کننده بسیاری از هدفهای بزرگ و کوچک دیگرند و بروی انتخاب روش تدریس و تهیه و کاربرد وسائل آموزشی و بالاخره میزان ثمربخشی فعالیتهای آموزشی و پرورشی اثرات مطلوب یا نامطلوبی به‌جای خواهند گذاشت.

هیلداتابا[1] (۱۹۶۲ - ۱۴ - صفحه۶) یکی از چهره‌های شناخته شده رشته برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در آمریکا و جهان در این‌باره میگوید:

1- Hilda Taba

«برنامه‌ریزی آموزشی و درسی یک کار پیچیده‌ای است که شامل چندین نوع تصمیم‌گیریهای متعدد می‌گردد. از جمله تصمیم‌گیری درباره هدفهای کلی و جزئی نظام آموزشی و پرورشی که مدارس یک جامعه باید دنبال کنند و همچنین تصمیم‌گیری دربارەهدفهای جزئی‌تر ومشخص‌تری که درضمن آموزش و تدریس باید به آنها رسید.»

این نوع تصمیم‌ها به‌خاطر اهمیتی که در سرنوشت کودکان و نوجوانان یک جامعه و در نتیجه با ترقی و عظمت یا نزول و عقب‌ماندگی آن جامعه دارند حائز کمال اهمیت‌اند. بنابراین می‌باید در امری چنین خطیر و پراهمیت که با سرنوشت و زندگی کلیه افراد یک جامعه بخصوص نسل جوان آن جامعه بستگی انکارناپذیری دارد کسانی شرکت کنند که در علوم مربوطه اطلاعات دقیق و عمیقی داشته باشند و بخصوص در رشته علمی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی که امروزه دارای اعتبار و اهمیت روزافزونی است دارای تخصص و تجربه لازم و کافی باشند تا بتوانند در حل و فصل مسائل و مشکلات حال وآینده نظام آموزشی و پرورشی جامعه تصمیم‌هائی حساب شده و اصولی و مناسب اتخاذ نمایند. بعضی از عناصری که باید در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی در نظر گرفت بنظر هاس (۱۹۷۴ - ۲۶ - صفحه ۳۶) عبارتند از:

۱ - عوامل و نیروهای اجتماعی
۲ - مختصات رشد انسان
۳ - ماهیت دانش
۴ - مختصات و شرایط و منابع موجود برای طراحی و اجرای یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی

بطور کلی می‌توان گفت که برنامه‌ریزی آموزشی و یا یک برنامه‌ریزی درسی شامل دو مرحله متمایز ولی مربوط بهم طراحی و اجراست. در هریک از این مراحل، طراحان برنامه‌های آموزشی و درسی باید با توجه به اصول و یافته‌های علوم مربوطه و نیز با در نظر گرفتن نیازهای فردی و اجتماعی و شرایط منابع امکانات مالی و اجرائی برای تعلیم

و تربیت نیروی انسانی جامعه برنامه‌ریزی‌های لازم را انجام دهند.

نکته بسیار مهم این است که برخلاف تصور بعضی از مسئولان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی؛ بعد از طراحی یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی، کار طراحان برنامه‌ها را نمی‌توان تمام شده تلقی نمود زیرا قسمت عمده و حیاتی یعنی اجرای برنامه طراحی شده و ارزشیابی‌های ضمن عمل و پایان عمل هنوز باقی است. معمولاً در این قسمت، یعنی در حین اجراست که مسائل و مشکلات غیرمنتظره با ابعاد مختلف خودنمائی می‌کنند: (۱) مسائلی‌در زمینه عدم تطابق فلسفه نظام آموزشی و یا بعضی از خط مشی‌ها و هدفهای کلی و جزئی آن با نیازها و احتیاجات جامعه، (۲) مسائلی در زمینه عدم تجانس، توالی و تداوم هدفها یا عدم وجود هماهنگی بین هدفها و (۳) مسائلی در روش تدریس انتخاب وسائل مناسب و غیره.

با توجه به این مطالب، باید برنامه‌ریزی آموزشی و درسی را یک جریان مداوم و مستمر دانست و چنین تصوری که بعد از طرح یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی و حتی به‌اجرا گذاردن آن وظائف برنامه‌ریزان و امر برنامه‌ریزی تمام شده تلقی گردد را از اذهان مسئولان و دست‌اندرکاران این امر خطیر بیرون برد و به‌جای مفهوم ایستا بودن[1] -که در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی ما رواج دارد- مفهوم پویا بودن[2] که خاصیت جدائی نشدنی و امر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی است را جای‌گزین آن نمود.

طراحی برنامه‌های آموزشی و درسی باید با توجه به تئوریها و یافته‌های علم برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و با در نظرگرفتن اصول قواعد و یافته‌های علوم دیگری مانند فلسفه، روانشناسی، علوم اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی و سیاسی و غیره... و همچنین با توجه به نیازها، شرایط منابع و امکانات جامعه مورد نظر انجام بگیرد. در این فصل درباره اهمیت توجه به مبانی هریک از علوم فوق مطالبی باختصار ارائه خواهد شد.

---

1 - Static

2 - Dynamic

مبانی علمی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی:

مبانی علمی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی عبارتند از:

الف - مبانی فلسفی

ب - مبانی روانی

ج - مبانی اجتماعی و فرهنگی

دال - مبانی اقتصادی[1]

هـ - مبانی سیاسی

الف - مبانی فلسفی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی:

بسیاری از فیلسوفان، متفکران و مربیان بزرگ جهان ضمن تفکر و اندیشه در ماهیت حیات و غرض غائی و نهائی از پیدایش اشیاء و وقوع رویدادهای مختلف در قلمروهای عینی و ذهنی؛ بتفکر واندیشه و مطالعه درباره غرض اصلی آموزش و پرورش در جامعه خود بطور اخص و در همه جوامع بطور اعم پرداخته و به مشکلات و مسائل و همچنین هدفها و روش تعلیم و تربیت در جامعه خود و جوامع دیگر توجه نموده‌اند و بهمین دلیل مدت مدیدی است که تعلیم و تربیت از نظرات عمیق و دیدگاههای رفیع این فلاسفه و متفکران بهره‌مند بوده و هنوز هم بهره‌مند می‌شود.

فلسفه بعنوان مادر علوم و نظرات و دیدگاه‌های فلسفی بعنوان مشعل‌های فروزانی همواره در طول تاریخ راههای تاریک زندگی را روشن نموده‌اند و پرتوهای امیدبخشی بروی مسائل و مشکلات زندگانی انسانها در این جهان تابانده‌اند و آنها را در راه شناخت غرض غائی و نهائی از زندگی کردن بطور اعم و انجام و تشخیص هدف، انتخاب روش، وسائل و انجام فعالیتهای مربوط به زندگی بطور اخص یاری نموده‌اند.

با نظری به تاریخ آموزش وپرورش جوامع مختلف این حقیقت بخوبی آشکار

۱- برای مطالعه در مبانی اقتصادی و سیاسی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی به مراجع شماره ۳ و ۱۸ و غیره مراجعه شود.

می‌شود که فلسفه و منظور اصلی از آموزش وپرورش کودکان و نوجوانان یک جامعه معین در محدوده زمانی معین؛ با سایر جوامع در همان محدوده زمانی تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای داشته است. برای مثال در یونان باستان در دوران عصر طلائی تمدن یونان، دو جامعه اسپارت و آتن دارای دو فلسفه تربیتی کاملاً متمایز و تا اندازه زیادی متفاوت و متناقض بوده‌اند.

دراسپارت پرورش افرادی زورمند، دلیروجنگاور در آتن تربیت افرادی آزاده متفکر و دانشمند هدف غائی بوده است. قدر مسلم این است که وقتی فلسفه یا غرض اصلی نظام آموزشی و پرورشی یک جامعه مشخص شد مراحل انتخاب هدفها، روش، وسائل و نیز تربیت عمل و ضوابط ارزشیابی تحت اثرات آن دیدگاه فلسفی قرار خواهند گرفت. اینجاست که به اهمیت و نقش بسیار مهمی که انتخاب فلسفه آموزشی و پرورشی در یک جامعه و بخصوص در تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی آن اجتماع دارد آگاه می‌شویم. طراحان، مسئولان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی می‌توانند با مطالعه و مقایسه فلسفه‌های تعلیم وتربیت در جوامع مختلف جهان - در فواصل زمانی مشابه یا در طول اعصار - بصیرت و ررف‌نگری لازم را جهت انتخاب یک دیدگاه فلسفی مناسب برای آموزش و پرورش نسل‌های جامعه خود بدست آورند و یا فلسفه موجود نظام آموزشی خود را قوت و استحکام بخشند. بدیهی است که با روشن و مشخص شدن پایگاه فلسفی نظام آموزشی و پرورشی در یک جامعه برنامه‌ریزان آموزشی و درسی مسئولان ومجریان برنامه‌های آموزشی و درسی ملاک و معیار مشخص و تعیین کننده‌ای برای اتخاذ تصمیم‌های خود وانجام وظائف و فعالیتهای خود بدست می‌آورند و از سردرگمی، تردید، دوباره‌کاری و حتی ناهماهنگی و اتلاف در وقت، نیرو و منابع رهائی پیدا می‌کنند.

قدر مسلم این است که با مطالعه در تاریخ آموزش و پرورش جوامع مختلف آشکارا متوجه هدف اصلی از تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان در یک جامعه معین در محدوده زمانی معین خواهیم شد. البته با مطالعه و مقایسه فلسفه‌های تعلیم و تربیت در جوامع مختلف و زمانهای مشابه و یا در طول اعصار بصیرت و ژرف‌نگری لازم را جهت

انتخاب، اصلاح و استحکام و هدفهای غائی و نهائی نظام آموزشی و پرورشی جامعه خود بدست خواهیم آورد. از طرفی روشن و مشخص نمودن پایگاه فلسفی نظام آموزشی و پرورشی یک جامعه سبب می‌شود که مسئولان و برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و پرورشی ملاک و معیاری مشخص و تعیین شده داشته باشند و از سردرگمی، تردید و ناهماهنگی در اخذ تصمیمات و اجرای آنها رهائی پیدا نمایند و در نتیجه چرخهای عظم و پرقدرت نظام آموزشی و پرورشی در مسیر آن دیدگاه فلسفی در جهت تحقق هدفهای تعیین شده بحرکت درآید.

تنها با توجه به فلسفه آموزش و پرورش یک جامعه، معیارهای روشن و مشخص‌کننده‌ای جهت تعیین خط‌مشی‌های اساسی و انتخاب هدفهای کلی و جزئی برای آن جامعه بدست می‌آید. دیدگاه فلسفی انتخاب شده بوسیله یک جامعه برای نظام آموزشی آن همراه با اعتقادات وابسته به آن دیدگاه فلسفی؛ مبنای مستحکمی برای طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی به‌حساب خواهد آمد و مسئولان، طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی با در دست داشتن این شاخص‌ها و معیارها می‌توانند به آسانی، با روشن ضمیری و جهت‌یابی کافی، اقدام به تصمیم‌گیری در کلیه امور آموزشی و پرورشی بخصوص تعیین خط‌مشی‌ها و انتخاب هدفها بنمایند.

نتیجه عمده‌ای که داشتن یک مبنای فلسفی روشن واعتقاد به اصول آن، برای نظام آموزشی و پرورشی یک جامعه دارد این است که به نسبت بسیار زیادی از تلف شدن اوقات گرانبهای عمرنسل‌های یک جامعه، بخصوص نسل جوان آن و از تلف شدن منابع مادی و معنوی جامعه جلوگیری بعمل خواهد آورد.

قدر مسلم این است که نظام آموشی و پرورشی یک جامعه با در دست داشتن یک دیدگاه فلسلفی مشخص قادر خواهد شد با روشن‌بینی، قدرت و توان بیشتری در راه تحقق هدفهای تعیین شده و حل و فصل مسائل و مشکلات آموزشی و پرورشی گام‌های مؤثری بردارد. در نتیجه این روشن ضمیری فلسفی تصمیم‌ها در مراحل طراحی و فعالیتها در مراحل اجرائی هماهنگ می‌شوند و چرخهای عظیم نظام آموشی و پرورشی جامعه بنحو سازنده‌ای در مسیر آن دیدگاه فلسفی و در جهت تحقق هدفهای غائی و

نهائی و خط‌مشی‌های اساسی آموزش و پرورش آن جامعه بحرکت خواهد افتاد.

بنابراین، همه کسانی که بنحوی از انحاء با آموزش و پرورش بطور اعم و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی بطوراخص سروکار دارند می‌بایست با مطالعات و بررسی‌های مداوم و مستمر درباره نظرات و تفکرات فیلسوفان ومتفکران گذشته و معاصر رابطه با تعلیم وتربیت، کسب نمایند تا بتوانند تصمیم‌ها و فعالیتهای خود را بخصوص در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی، باژرف نظری و روشن‌بینی کافی همراه نمایند و با در نظر گرفتن عوامل امکانات و شرایط موجود در جامعه خود و نیازهای زمان حال و آینده افراد و جامعه. فلسفه و دیدگاه مناسب و هدایت کننده‌ای برای نظام آموزشی و پرورشی خود انتخاب نمایند. تیلر در این زمینه می‌گوید اگر برنامه‌ریزان آموزشی و درسی از فلسفه حاکم در جامعه خود و مکاتب و دیدگاههای فلسفی در سایر جوامع جهان بی‌خبر باشند و یا آنها را در هنگام طراحی برنامه‌های آموزشی و یادرسی به‌حساب نیاورند برنامه‌های آنها جنبه تئوری خواهد داشت و از روی کاغذ فراتر نخواهد رفت. (۱۹۴۹ - ۱۰ - صفحه۴۴)

نکته مورد نظر تیلر، لزوم توجه برنامه‌ریزان آموزشی و درسی به دیدگاههای فلسفی عمده در جوامع مختلف و دیدگاه فلسفی حاکم برجامعه مورد نظر می‌باشد. برای مثال در بیشتر جوامع صنعتی امروز گرایش بسوی دیدگاه فلسفی: گریز از زندگانی ماشینی و آلودگی‌های محیط، تمایل بسوی طبیعت و طبیعی نگهداشتن محیط و «طبیعی‌تر زندگی کردن» بطورمشهودی بچشم می‌خورد. درجامعه امروزکشور ما، فلسفه ترقی و پیشرفت تا مرزهای یک جامعه بزرگ با تمام شاخص‌های دینی مذهبی و قومی و فرهنگی و مدرن و پیشرفته جهان امروز و فردا حاکم برآرزوها اندیشه‌ها و فعالیتهای ماست.

چه بسا اتفاق افتاده است که دست به‌انجام کاری زده‌ایم بدون اینکه قبلاً درباره غرض غائی و نهائی از انجام آن کار یا عمل تفکر کرده باشیم و یالااقل برای خودمان هدف از انجام آن عمل معلوم و روشن باشد. اغلب اتفاق می‌افتد که در حین انجام یک عمل و یا بعد از اختتام آن از خود پرسیده‌ایم که راستی هدف اصلی من از انجام چنین کار یا عمل چه بود؟

طبیعی است اگر قبل از اقدام به هرکاری غرض غائی و نهائی از انجام آنرا حتی برای خودمان، روشن نمائیم نه تنها از ضایع شدن و قت و اتلاف نیرو و هزینه جلوگیری می‌کنیم بلکه در انجام آن عمل نیز با ضمیری روشن وجهتی مشخص گام برمی‌داریم و چه بسا که آن کار را بهتر و موثرتر انجام می‌دهیم. از همه مهمتر؛ با توجه به هدفهایمان قادر خواهیم بود که در هرآن میزان رسیدن یا نرسیدن به آنها و در نتیجه به غرض غائی و نهائی خود از انجام آن عمل پی ببریم. همانطوریکه در فصل اول این کتاب اشاره شد، قبل از اقدام به هرعمل مشخص شده‌ای که بتوانیم به آن واژه برنامه‌ریزی را بمعنی صحیح کلمه اطلاق کنیم، عناصر پنجگانه ذیل باید مشخص شده باشند:

ارکان پنجگانه هر عمل (یا هر برنامه)

چتر فلسفی

۱- هدف

۲- روش

۳- وسائل

۴- عمل (ترتیب عمل)

۵- ارزشیابی

نکته‌ایکه باید در اینجا اضافه شود این است که حتی قبل از اقدام به تعیین عناصر پنجگانه هر عمل می‌بایست هدف غائی و نهائی از انجام آن عمل برایمان روشن باشد تا چون چتری ارکان پنجگانه آن عمل را دربرگیرد و بعنوان شاخص و معیار سودمندی در تصمیم‌گیری‌ها بخصوص در مورد انتخاب هدفها و سایر ارکان پنجگانه بکار رود. بطور کلی می‌توان گفت که با مشخص شدن غرض غائی و نهائی بهتر و دقیق‌تر می‌توان عناصر پنجگانه هر عمل را انتخاب نمائیم و درباره انتخاب هریک از آنها اطمینان خاطر بیشتری داشته باشیم. در آموزش و پرورش بطور اعم و در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی بطور اخص، مشخص نمودن غرض نهائی و یا فلسفه آموزشی و پرورشی برای یک جامعه

کمک‌های شایان توجهی در انتخاب خط‌مشی‌ها، طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی می‌نماید وشاخص بسیار ضروری و سودمندی برای طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی به‌حساب می‌آید.

با در نظر داشتن چنین شاخص‌هاو خط‌مشی‌هاست که طراحان و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی از تردید، سردرگمی و دوباره‌کاری، که از مشکلات اساسی بیشتر نظامهای آموزشی جوامع امروزی جهان است، تا اندازه زیادی رهائی می‌یابند.

مسئولان، طراحان و مجریان و برنامه‌های آموزشی و درسی یک جامعه باتوجه به فلسفه آموزشی و پرورشی آن جامعه است که می‌توانند هدفها، روش‌ها و سایر عناصر را برای هر نوع فعالیت آموزشی یا فعالیت درسی در هریک از سطوح ومقاطع تحصیلی حتی‌المقدور روشن و معلوم کنند و بصیرت وروشن‌بینی کافی را برای انجام دادن آن فعالیتها بدست آورند. در نتیجه امکان اتلاف نیرو، هزینه و از همه مهمتر اوقات گرانبهای عمر کودکان و نوجوانان و بزرگ‌سالان آن جامعه بمراتب کمتر خواهد شد.

چنین وظیفه‌ای را می‌توان در همه سطوح و مقاطع تحصیلی از مسئولان، مدیران و بخصوص معلمان انتظار داشت که بدانند: مقصد کجاست؟ چه کارمیخواهند بکنند؟ و چرا می‌خواهند اقدام به چنین کاری بنمایند؟ شکی نیست که آموزش و پرورش کاری بس حیاتی و مهم است و سرنوشت وسرمایه حقیقی یک جامعه یعنی منابع انسانی را در دست دارد، این یک حقیقت است که امید زمان حال و آینده یک جامعه؛ به چگونگی پرورش یافتن و آموزش دیدن نسل‌های آن جامعه بستگی کامل داشته و روشن نمودن خط‌مشی‌های اصلی و تعیین غرض غائی و نهائی از تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان از وظائف اولیه و بسیار خطیر و ضروری هر یک از دست‌اندرکاران آموزش و پرورش یک جامعه بخصوص طراحان ومجریان برنامه‌های آموزشی و درسی آن قلمداد می‌شود.

فلسفه آموزش و پرورش یک جامعه یعنی منظور و غرض غائی و اصلی از آموزش و پرورش نسل‌ها در آن جامعه نه تنها باید برای هریک از مسئولان، طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی کاملاً مشخص، صریح و روشن باشد بلکه باید با اعتقاد باطنی به آنها درباره صحت و اهمیت آن فلسفه و هریک از آن خط‌مشی‌های اساسی و

بطور کلی صحت و لزوم فلسفه آموزشی جامعه همراه باشد.

اگر مسئولان، طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی یک جامعه از فلسفه آموزش و پرورش اطلاع دقیق نداشته باشند و یا با وجود اطلاع، به آن معتقد و مؤمن نباشند، بدون شک مسائل و مشکلات بی‌شماری بخصوص هنگام تصمیم‌گیری‌ها و اجرای آنها پیش خواهد آمد که کمترین نتیجه آن نزول کیفیت آموزش و پرورش است که به نسل‌های آن جامعه ارائه داده خواهد شد. این مسائل در نظام آموزشی و پرورشی که پیرو برنامه‌ریزی بصورت متمرکز است بیشتر و عمیقتر ظهور خواهند نمود و همچنین در نظام متمرکز امکان انجام اصلاحات لازم به‌خاطر معدود بودن افرد تصمیم‌گیرنده بمراتب کم خواهد بود؛ چرا که در نظام برنامه‌ریزی متمرکز غالباً بیشتر تصمیم‌ها توسط عده معدودی از مسئولان و کارشناسان وزارتی و اداری انجام می‌شود و سرنوشت آموزش و پرورش نسل‌های کنونی و آینده جامعه بستگی نزدیکی به ماهیت و استحکام و کیفیت تصمیم‌هائی دارد که توسط این عده قلیل اتخاذ می‌شود. بنابراین باید متوجه بود که اگر خط‌مشی‌های اساسی و بطور کلی غرض غائی و نهائی یا فلسفه نظام آموزشی برای این افراد مشخص و روشن نباشد و یا با وجود مشخص و روشن بودن این فلسفه مسئولان و کارشناسان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی به آن مؤمن و معتقد نباشند درکمیت و کیفیت برنامه‌های آموزشی و درسی نقصان حاصل خواهد شد و در نتیجه سالهای گرانبهائی از عمر فرزندان یک جامعه بهمراه مقدار متنابهی از نیروی انسانی و منابع مادی در جهت فعالیتهای پراکنده، بدون هدف، متناقض و ناهماهنگ صرف و تلف خواهد شد، و نسل‌های کنونی و آینده یک جامعه از ثمرات آموزش و پرورشی حساب شده، غنی و متناسب با نیازها و شرایط زمان محروم خواهند ماند.

نظر به این که نقش برنامه‌ریزان آموزشی و درسی و سایر مسئولان و مجریانی که بنحوی از انحاء با تصمیم‌گیریهای مهم در زمینه تعیین خط‌مشی‌های اصلی و تدوین فلسفه نظام آموزشی بطور اعم و تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس یک جامعه بطور اخص سروکاری دارند بسیار حساس و حیاتی خواهد بود پس این افراد باید:

۱- اطلاعات نسبتاً جامع و عمیقی در قلمرو علم فلسفه و بخصوص فلسفه آموزش و پرورش جامعه خود و بعضی از جوامع دیگر جهان داشته باشند.
۲- از دیدگاه‌های فلسفی معاصر در جامعه خود و در سایر جوامع جهان باخبر باشند.
۳- به احتیاجات و نیازهای افراد و جامعه خود در زمان گذشته و حال مخبر بوده نیازها و احتیاجات آینده را پیش‌بنی نمایند.
۴- از اهم مسائل و مشکلات نظام آموزشی و پرورشی جامعه خود و نظام‌های آموزشی و پرورشی بعضی از جوامع دیگر مطلع باشند.
۵- از اصول و قواعد علم برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و همچنین آخرین و جدیدترین تحولات و پیشرفتها، در این دانش مهم مطلع باشند.
۶- به جنبه‌های کاربردی و مسائل و مشکلات اجرائی برنامه‌های آموزشی و درسی در سطوح مختلف تحصیلی و در دروس مختلف آشنا باشند.

تنها به اتکاء چنین دانسته‌ها و تجربیات و بصیرت‌هائی است که فلسفه و خط‌مشی‌های اساسی نظام آموزشی و پرورشی یک جامعه بصورت اصیل و دقیق و مستحکم تعیین می‌شوند و برنامه‌های آموزشی و درسی آن جامعه دارای خطوط روشن و قابل اعتماد و هدایت کننده‌ای میگردند. در اینصورت در تصمیم‌گیریهای مهم، طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی جامعه، بخطوط معیّن و مشخصی متکی می‌گردند و از فلسفه‌ای روشن، صریح و متکی به اصول، واقعیات و حقایق زندگی الهام‌های هدایت‌کننده‌ای دریافت میدارند.

طبیعی است که به‌جای تلف شدن نیروی انسانی و منابع مادی و معنوی یک جامعه؛ نظام آموزشی و پرورشی بسوی سازندگی و ثمربخشی هدایت خواهد شد، و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در خدمت پرورش استعدادها و در پی پاسخگوئی به نیازها و احتیاجات فردی و اجتماعی مردم، آن جامعه بخصوص، گام برخواهد داشت.

با این مقدمات نقش حیاتی و هدایت کننده‌ایکه تعیین غرض غائی و نهائی و مشخص نمودن فلسفه وخط‌مشی‌های اصلی نظام آموزشی و پرورشی برای یک جامعه دارد

معلوم می‌شود؛ و بطور کلی بوظیفه خطیری که فلسفه آموزش و پرورش یک جامعه برای روشن نمودن راه و جهت اصلی و آسان نمودن تصمیم‌گیریها و هماهنگ نمودن فعالیتهای آموزشی بعهده دارد مشخص می‌گردد.

در اینجا پیش از ذکر بعضی از مکاتب فلسفی عمده زمان حاضر بهتر است مختصری درباره فلسفه - بخصوص فلسفه بعنوان مشخص کننده خط‌مشی‌های اساسی و تعیین کننده فلسفه نظام آموزش و پرورش یک جامعه - توضیح داده شود.

برودی (۱۹۷۰ - ۲۷ - صفحه‌های ۲۱ - ۳) می‌گوید فلسفه با مسائل اجرائی تعلیم و تربیت بطور مستقیم سروکار ندارد و بیشتر به‌خاطر روشنی‌هائی که بروی مسائل و عملیات تعلیم و تربیت می‌افکند، اهمیت پیدا می‌کند. بنظر برودی - فیلسوف و مربی معروف آمریکائی - فلسفه و سایر علوم بنیادی از دو راه می‌تواند در بررسی و مطالعه تعلیم و تربیت و همچنین انجام فعالیت‌های آموزشی و درسی سودمند باشد:

اول - از راه تئوری‌هائی که در قالب جملات و قوانین می‌توانند دستورالعمل‌هائی سودمند برای تنظیم فعالیتهای آموزشی و درسی باشند (مانند فلسفه یادگیری از راه عمل جان دیوئی)

دوم - از راه مهیا نمودن زمینه‌های لازم با ارائه مفاهیم و منابع کافی برای مطالعه و بررسی مسائل و مشکلات تعلیم و تربیت

بسیاری از ما می‌پنداریم که فلسفه فقط از مسائل دور از ذهن و مجرد گفتگو می‌کند و فیلسوف کسی است که در ماوراء ابرها دور از حقایق، مسائل و مشکلات زندگی روزمره سرگرم تخیلات، تفکرات و خیال‌پردازی‌هاست. همچنین غالباً تصور می‌کنیم که تنها عده معدودی از افراد خارق‌العاده و متفکر هستند که بانبوغ خدادادی می‌توانند درباره مسائل و مطالب فلسفی تفکر و اندیشه کنند و این کار را وظیفه منحصر بخود بدانند. براثر این تصور نادرست و تحت اثرات و عوامل مختلف کمتر به این حقیقت توجه داشته‌ایم که هرکدام از مابمعنی اعم کلمه، فیلسوف هستیم و تفکرات و اندیشه‌های فیلسوفانه داریم و دانسته یا ندانسته، در اغلب تصمیم‌های خود از فلسفه‌ای خاص پیروی می‌کنیم؛ و چه بسا راه و فعالیتهایمان را در جهت خدمت به آن فلسفه انتخاب

کردن و آن فلسفه را مبنای تعیین خط‌مشی‌ها، تصمیم‌گیریها و کوششهای خود در زندگی روزمره قرار داده و می‌دهیم.

فلسفه یا «فیلوزوفی[1]» واژه‌ایست یونانی مرکب از دو کلمه «فیلوس[2]» بمعنی دوست داشتن علاقه و «سوفیا[3]» بمعنی حکمت و خرد. در ادوار گذشته معمولاً «کسی را فیلسوف می‌نامیدند که ذاتاً عاشق و دوستدار علم و «علم‌آموزی به‌خاطرعلم» بود و عمری را در این راه صرف کرده و به مال و منال دنیا و جاه و جلال آن توجه چندانی نداشت. اغلب فیلسوفان در کمال سادگی زندگی می‌کرده و از روی علاقه و برایگان به ارشاد و هدایت مردم می‌پرداختند و به مصداق ضرب‌المثل معروف از عرق جبین امرار معاش می‌نمودند.

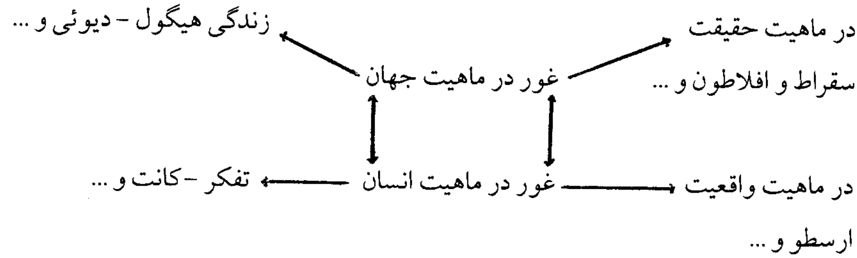
نمونه بارز فیلسوفان باستان سقراط است که می‌گفت:«من چیزی نمی‌دانم ولی دوست دارم که بدانم». احسان الله‌خان(۲۵۳۵ - ۲۸ صفحه‌های ۳ - ۱) درباره رسالت فلسفه می‌گوید فلسفه در گذشته دو رسالت و وظیفه عمده داشته است: یکی غور و تجسس درباره ذات و حقیقت جهان و مواد سازنده آن مانند آب، خاکستر، آتش، باد و دیگری تجسس و تفکر در زمینه علت و غرض غائی و نهائی از آفرینش جهان وآنچه درآن است. سقراط توجه به حقیقت و رسالت انسان را وظیفه اصلی فلسفه قلمداد نمود. بعد از سقراط افلاطون شاگرد او چون مطالعه کل را برمطالعه اجزاء مقدم می‌دانست وظیفه اصلی فلسفه را توجه به جهان و توجیه حقایق درباره آن برشمرد.

بعد از دو هزار سال کانت فیلسوف معروف آلمانی اعلام کرد که به‌جای غور در ماهیت جهان و یا ماهیت انسان و جستجو درباره حقیقت ذات آنها بهتر است از خود بپرسیم که نفس دانستن،ماهیت دانش و معیارهای تشخیص دانا از نادان چیست؟

و حدود و مرز دانستن انسان کجا و کدام است؟

1- Philosophy 2- Philos

3- Sophia



شمایل۵ - رسالت‌های عمده فلسفه و فیلسوف

بعد از کانت وظیفه فلسفه مطالعه و تحقیق درباره ماهیت انسان و خواسته‌ها و ایده‌های او شد. کانت در ماهیت انسان دو طبیعت: یکی طبیعت حیوانی (مادی) و دیگری طبیعت عقلانی (معنوی) را مشخص نمود و مدعی شد که همه کوششهای انسان در جهت رسیدن به‌هدفهای نفسانی و هدفهای عقلانی است.

مفهوم و کار فلسفه در طی قرون عبارت بوده از:

۱- قرون اولیه - متافیزیک ماوراءالطبیعه - الهیات

۲- قرون وسطی - علوم و فنون هفتگانه - منطق - دستور زبان و معانی و بیان - حساب - هندسه - هیات - و موسیقی

۳- قرون معاصر - مسائل مربوط به زندگی: تاریخ - اقتصاد حقوق - تعلیم و تربی - علم فضا - علم زبان و غیره...

بعضی از فلاسفه معاصر معتقدند که فلسفه درگذشته:

۱- وسیله تسلی خاطر بوده

۲- مجرّد و دهنی بوده

۳- با حقایق زندگی کمتر بستگی داشته است.

دیوئی (۱۳۳۷ - ۲۹ - صفحه۵) می‌گوید فلسفه در زمان حال باید با حقایق، شرائط و مسائل زمان حال و زندگی روزمره سروکار داشته باشد او معتقد است که فلسفه از امور

انسانی سرچشمه می‌گیرد و از نظر غرض و هدف بامور انسانی پیوسته و مرتبط است و تاکید می‌کند که فلسفه در آینده باید با بحرانها و تشنجاتی که در جریان امور انسانی روی می‌دهند ارتباط داشته باشد. فلیسین شاله (۱۳۳۴ - ۳۰ - صفحه ۱۴) معتقد است که فلسفه؛ تفکر و تعمق درباره زندگی است و باید ما را به بهترین طرز زندگی هدایت کند و مطالعه فلسفی فرصتی است برای اصلاح حیات عقلانی، اخلاقی و تهذیب نفس. بطور کلی بسیاری از فیلسوفان معاصر معتقدند که شناخت انسان و روابط او با محیط درون و برون مفهوم جدید فلسفه محسوب می‌گردد.

در مفهوم فلسفه جدید، جهان و آنچه در آن قرار دارد را می‌توان بیکی از دو قلمرو مادی یا معنوی نسبت داد. در قلمرو مادیات انسان بیشتر ادراکات خود را درباره ماهیت و چگونگی اشیاء و اجسام و سایر عناصر مادی با کمک حس‌هایشان بدست می‌آورد، ولی در قلمرو معنویات، بررسی و مطالعه تنها از راه تفکر و استدلال صورت‌پذیر است؛ زیرا که در این قلمرو وسائل و ابزار مادی و همچنین حس‌های ما قادر به انجام اندازه‌گیری و بررسی نیستند و شناخت تنها با کمک تفکر و محاسبه و استدلال ذهنی حاصل می‌شود. بنابراین جهان مادی و جهان معنوی بیشتر به‌خاطر «عینی» و «انتزاعی» بودن ازهم متمایزند.

گاهی فیلسوفان، بنظر بعضی از مردم، افرادی متفاوت، منزوی و حتی خیالپرداز و عاطل جلوه‌گر می‌شوند تا آنجاکه زمانی برآنها شوریده‌اند و باآنها خرده گرفتند که شما کاری جز خیالبافی در ماوراء ابرها نمی‌کنید و گره‌ای از مسائل و مشکلات واقعی و ملموس زندگی روزمره را نمی‌گشائید؛ ولی امروزه کمتر کسی است که باهمیت و ارزش تفکرات و اندیشه‌ای فلاسفه در طول اعصار و در زمان حال پی نبرده باشد و نداند که کار و وظائف فیلسوفان بیشتر تامل و تفکر درباره مفاهیم مسائل و مشکلات بنیادی در قلمرو معنویات است و وسائل و ابزار آنها بالهای بلند پرواز اندیشه و تیزبینی و ژرف‌نگری‌و قدرتمندی‌نیروی‌استدلال است. آنهابیشتر در راه حل‌وفصل مسائل بغرنج و پیچیده‌جهان، انسان، زندگی‌و ازاین قبیل به تفکر، تعقل و گاهی بگره‌گشائی می‌پردازند وگاهی یک شبه ره صد ساله میروند و هفت شهر عشق را بدون توجه به معاصران

می‌پیمایند و گاهی نیز در تردد و حیرانی فسانه‌ای می‌گویند و در خواب می‌شوند.

بنابراین می‌توان در قلمرو مادیات افرادی را بنام دانشمند یافت‌که علاقمند در تجسس و پژوهش و بررسی در آنچه که مادی است می‌باشند و بیشتر در راه حل مسائل مادی گام برمی‌دارند. در قلمرو معنویات افرادی را بنام فیلسوف می‌یابیم که در حال تجسس و تفکر برای حل مسائل معنوی و مشغول طرح سئوالات اندیشه‌آفرین هستند.

در تصویری که از فیلسوف جدید و وظیفه او توسط بسیاری از فیلسوفان و متفکران معاصر از جمله هگل، دکارت، بیکن، دیوئی، وراسل ترسیم شد - به اصطلاح معروف - او را از ماوراء ابرها بروی زمین آورد و به‌جای تفکر و تامل درباره ماوراءالطبیعه او را به تفکر و تامل در مسائل و مشکلات حقیقی زندگانی روزمره انسان‌ها گماشت. آنها در این‌باره معتقدند که تمام مسائل زندگی بفلسفه مربوط می‌شوند و فلسفه مسائل وزندگانی را بهم مربوط می‌سازد و به آن معنی می‌بخشد. بطورکلی فیلسوفان معاصر؛ فلسفه را جنبه نظری زندگی و علم را جنبه عملی آن قلمداد می‌نمایند و آنچه در قلمرو انتزاع و تجرید است بوسیله فیلسوفان از راه تفکر و استدلال بررسی می‌شود وآنچه که در قلمرو ماده و ملموسات است بوسیله دانشمندان با کمک ابزار و وسائل اندازه گیری و شمارش و غیره مورد آزمایش و تجسس قرار می‌گیرد؛ بنابراین کار فیلسوفان معاصر جستجو و غور در مسائل انتزاعی و تفکر و استدلال برای حل آنهاست. همچنین ارائه دیدگاههای رفیع و اندیشه‌های نو و طرح سئوالات اندیشه‌آفرین که انسان را در راه شناخت خود و آنچه در جهان است یاری نماید و در تصمیم‌گیری‌ها معیار و شاخص‌های سودمندی بدست دهد تا انسانها از گمراهی تباهی و فساد رهائی یافته و بمصداق مثل معروف راه را از چاه تمیز دهند.

بعضی از فیلسوفان معاصر معتقدند که اصول و قواعد علمی، با وجود اینکه گره بسیاری از مسائل و مشکلات زندگی را گشوده‌اند و از نعمت پیشرفتهایشان بسیاری از ناملایمات و سختی‌ها در زندگی انسانها از میان برداشته شده است و بطور کلی در قلمرو مادیات بسیاری از نیازها را برآورده نموده‌اند ولی در قلمرو معنویات، نه تنها بعضی از مشکلات و مسائل عمده را حل ننموده‌اند بلکه مسائل و مشکلات جدیدی را نیز بوجود

آورده و سبب شده‌اند که انسان متمدن امروزی راه حل بسیاری از مسائل و مشکلات بنیادی زندگانی خود را در فلسفه، افکار و نظرات فیلسوفان گذشته و معاصر جستجو نماید.

تعریف فلسفه محض: (۱۳۳۵- ۳۱ - ۵)

«تعبیریا تفسیر زندگی از نظر غرض و ارزش موضوع فلسفه محض را تشکیل می‌دهد.»

تعریف فلیسین شاله: (۱۳۳۴ - ۳۰ صفحه۹)

«در تعریف فلسفه می‌توان گفت: که آن علم یا مطالعه حیات درونی و روابط آن با حیات بیرونی و بطور کلی جهان است.»

باید متوجه این حقیقت باشیم که دو تعریف فوق از فلسفه نمایانگر دو برداشت متفاوت از فلسفه است که در سیر ادواری فلسفه مشهودند. فلسفه محض که بیشتر درباره غرض غائی و نهائی از آفرینش و ماهیت جهان و ذات اشیاء و جستجوی حقیقت است؛ فلسفه علمی که درباره حالات وسکنات حیات درونی و حیات برونی و بطور کلی ماهیت جهان وآنچه در آن وجود دارد مطالعه وبررسی می‌نماید.

ویلیام جیمز (۱۳۳۷ - ۲۹ - صفحه۳۹) معتقد بود که «فلسفه ژرف‌بینی و بصیرت است و وظیفه عمده‌اش این است که ذهن را از تعصب و انجماد پاک کند و ادراکی که مردم نسبت به دنیای اطراف خود دارند را وسعت دهد.

فلسفه آموزش و پرورش یک جامعه مرجع اصلی برای اتخاذ تصمیم‌های مهم و تعیین خط مشی‌های اساسی نظام آموزشی و پرورشی آن جامعه محسوب می‌شود. بدیهی است که با توجه به فلسفه آموزش و پرورش در یک جامعه وخط‌مشی‌های تعیین شده، برنامه‌ریزان آموزشی و درسی و دیگر مسئولان و مجریان قادر خواهند بود که بسیاری از مسائل و مشکلات نظام آموزشی و پرورشی خود را حل وفصل نمایند و تصمیم‌های لازم، صریح و روشنی را برای پیشبرد هدفهای آموزشی و پرورشی خود اتخاذ کنند. از همه مهمتر اینکه وجود یک فلسفه آموزشی و پرورشی روشن و صریح و

خـــط‌مشی‌های عـلمی و دقـیقی کـه از آن مشـتق مـی‌شوند جـائی بـرای سـردرگمی و دوباره‌کاری و ناهماهنگی در گفتار و کردار همه آنهائی که بنحوی با آموزش و پرورش نسل‌های جامعه سروکاری دارند به‌جای نمی‌گذراد و یک نوع روشن ضمیری و بصیرت در آنها و بخصوص برای کسانیکه در اتخاذ تصمیم‌های مهم شرکت دارند ایجاد خواهد نمود. بوشامپ (۱۹۶۴ - ۳۲ - صفحه۵) می‌گوید که چه بسا تصمیم‌های بسیار مهمّی که بعضی از مسئولان و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی بدون در دست داشتن داده‌های دقیق و اطلاعات لازم وکافی و حتی بدون توجه به خط‌مشی‌ها و فلسفه آموزشی و پرورشی یک جامعه اتخاذ می‌نمایند. مسلم است که چنین تصمیم‌گیری‌هائی؛ نـه تـنها مسـائل و مشکلات موجود را حل و فصل نمی‌کنند بلکه مسائل و مشکلات جدیدی را هم به آنها می‌افزایند و بار سنگین نظام آموزشی را سنگین‌تر می‌کنند و از سرعت بسیار کند این نهاد اجتماعی باز هم می‌کاهند.

فلسفه آموزشی و پرورش یک جامعه نقش بسیارحیاتی و مهمی را در روشن نمودن غرض غائی و نهائی از تربیت نسل‌های یک جامعه بازی می‌نماید زیرا تنها بـا در دست داشتن این دیدگاه رفیع و پایگاه بنیادی است که مسئولان و مجریان آموزش و پرورش و بخصوص برنامه‌ریزان آموزشی و درسی قادر خواهند بود خط‌مشی‌های اساسی نـظام آموزشی و پرورشی جامعه خود را ترسیم نـمایند و تـصمیم‌های لازم را بـرای انـتخاب هدفها، روش وسائل و سایر تجهیزات و نیز کوششها و فعالیتهای آموزشی و پـرورشی اتخاذنمایند. احسان الله‌خان (۱۳۳۸ - ۲۸ - صفحه ۳۰) می‌گوید کـه: بـرای فـلسفه بـاید درصدر دستگاه آموزش و پرورش جائی قائل شد و بخصوص برای مؤسسات آموزشی مانند دانشگاه‌ها یک سازمان نیرومند فلسفی بنیان نمود.

در زمینه نقش فلسفه آموزش و پـرورش یک جـامعه امـیر هـوشمند(۱۳۳۵ - ۳۱ - صفحه ۱۰) می‌گوید: فلسفه تعلیم و تربیت یک جامعه باید به این سئوالات پـاسخ‌هائی صـــریح و روشـن بـدهد: (۱) - تـعلیم و تـربیت چـیست؟ (۲)- تـعلیم و تـربیت چـه مقصودهائی دارد؟ (۳)- تعلیم و تربیت برای رسیدن بـه ایـن مـقصودها چـه وسـائل و عواملی رابکار می‌برد؟ او همچنین معتقد است که فلسفه آموزش و پرورش یک جامعه باید دارای ضوابط سه گانه ذیل باشد:(۱۳۳۵ - ۳۱ - صفحه۹):

ضوابط سه‌گانه فلسفه آموزش و پرورش یک جامعه:

۱- فلسفه تربیت باید متکی به‌اصول علمی باشد.

۲- فلسفه تربیت باید هدفهایِ غائی و نهائی را معلوم کند.

۳- فلسفه تربیت باید راه عملی ساختن آن هدفها را نشان دهد.

قدر مسلم این است که در غیاب یک فلسفه جامع و روشن آموزشی و پرورشی و نداشتن خط‌مشی‌های دقیق و حساب‌شده متکی به آن دیدگاه فلسفی؛ کلیه فعالیتها و نیروهای نظام آموزشی و پرورشی همراه با منابع انسانی و مادی جامعه بهدر می‌رود و سردرگمی، دوباره‌کاری و اتلاف رایج می‌گردد. در چنین مواردی برنامه‌های آموزشی و درسی با حقایق زندگی و مسائل و مشکلات اصلی آن ناآشنا می‌شوند و عدم هماهنگی و حتی تناقض در فعالیتها وکوششهای آموزشی در مدارس و در جامعه بوجود خواهد آمد. برنامه‌های آموزشی و درسی با نیازها وشرایط و خواسته‌های جامعه مطابقت نخواهند داشت و محصولات مدارس نه تنها گره‌ای از مسائل و مشکلات جامعه باز نمی‌کنند بلکه اغلب خود ایجاد مسائل و مشکلات تازه‌ای می‌نمایند که جامعه باید در حل آنها بکوشد.

بدیهی است که مسئولان، مجریان و بخصوص طراحان برنامه‌های آموزشی و درسی باید از فلسفه آموزش و پرورش جامعه خود بخوبی مطلع بوده و به آن معتقد و مؤمن باشند زیراکه اطلاع بدون اعتقاد سودی ندارد و چه‌بسا زیان‌آور هم خواهد بود. نکته مهم و قابل توجه این است که کیفیت و میزان این آگاهی و اعتقاد است که به نظام آموزشی وپرورشی قدرت تحرک و سازندگی می‌بخشد و این نظام عظیم را باهماهنگی لازم و نیروی کافی در جهت تحقق هدفهای اصلی، با توجه به آن دیدگاه فلسفی، پیش می‌برد و به‌جای اتلاف و سردرگمی و گمراهی در داخل نظام آموزشی و پرورشی، روشن‌بینی و بصیرت را جای‌گزین آن خواهد نمود و در نتیجه آموزش و پرورش انسانهای یک جامعه از افزایش کمی و کیفی قابل ملاحظه‌ای برخوردار خواهد شد.

برای اینکه به اهمیت توجه به مبانی فلسفی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی برای

یک جامعه بیشترواقف شویم بهتر است که به سئوالات ذیل و سئوالاتی از این قبیل توجه نمائیم:

سئوالات مربوط به اهمیت توجه به مبانی فلسفی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی:

۱- غرض غائی و نهائی از فرستادن کودکان و نوجوانان یک جامعه به مدرسه چیست؟
۲- چرا در جوامع مختلف کودکان و نوجوانان را به‌خاطر غرض‌ها و هدفهای متفاوتی بمدرسه می‌فرستند؟
۳- آیا غرض اصلی و هدف نهائی همه جوامع از فرستادن کودکان و نوجوانان خود به مدرسه باید یکی باشد؟
۴- آیا طبقات مختلف یک جامعه باید تعلیماتی یکسان ببینند؟ یا تعلیماتی متفاوت؟
۵- در صورت متفاوت بودن تعلیمات، کدام طبقه چه تعلیماتی باید ببینند؟
۶- آیا آموزش و پرورش در مدارس متوسطه و مؤسسات آموزش عالی باید عمومی و نظری باشد یا اختصاصی و عملی؟
۷- آیا مهمترین وظائف مدارس یک جامعه امروزی «انتقال دانش» از نسلی به نسل دیگر است؟
۸- آیا نظام آموزشی باید برمحور اصالت معلم یا اصالت محتوی یا اصالت شاگرد عمل کند؟
۹- آیا کودک انسان ذاتاً پاک و منزه آفریده شده است؟ یا شرور و فاسد؟

تیلر بروی نقش و اهمیت فلسفه آموزشی و پرورشی یک جامعه تأکید می‌کند (۱۹۴۹-۱۰ صفحه ۱۰) و می‌گوید فلسفه آموزش و پرورشی یک مدرسه، یا یک شهر و یا یک کشور باید طوری روشن و صریح باشد که به تمام سئوالات فوق و سئوالاتی از این قبیل پاسخ‌هائی روشن بدهد. مسلم است که طراحان وبرنامه‌ریزان آموزشی و درسی و همچنین مسئولان ومجریان برنامه‌های آموزشی و درسی درصورتی در انجام وظائف

خود موفق خواهند بود که به فلسفه آموزشی و پرورشی جامعه خود و سایر جوامع جهان توجه کافی مبذول دارند.

مکاتب عمده فلسفی

از مکاتب عمده‌ایکه بروی فلسفه آموزش و پرورش جوامع مختلف و خط‌مشی‌های اساسی نظام آموزشی آنها، مخصوصاً بروی تصمیم‌هائی که در زمینه‌های کمی و کیفی برنامه‌های آموزشی و پرورشی گرفته می‌شود، اثرات مطلوب و یا نامطلوبی به‌جای گذاشته و خواهند گذارد مکاتب نه‌گانه ذیل را می‌توان نام برد:

مکاتب عمده فلسفه تعلیم و تربیت

الف- مکتب پری‌نئالیسم (اصالت دانش پیشینیان)[۱]

ب- مکتب ماهیت‌گرائی (اصالت ماهیت)[۲]

ج- مکتب ایده‌الیسم (اصالت تصور)[۳]

دال- مکتب رئالیسم (اصالت واقعیت)[۴]

هـ- مکتب راسیونالیسم (اصالت عقل)[۵]

و - مکتب پراگماتیسم (اصالت عمل)[۶]

ز- مکتب ناتورالیسم (اصالت طبیعت)[۷]

ح- مکتب اصالت حیاة[۸]

ت- مکتب اصالت انسان[۹]

1- Prenealism

2- Essentialism

3- Idealism

4- Realism

5 - Rationalism

6 - Pragmatism

7 - Naturalism

8- Existantialism

9- Hxmanism

اعتقاد مسئولان، مجریان و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی یک جامعه بهر یک از مکاتب فلسفی فوق در ماهیت تصمیم‌هائی که اتخاذ خواهند نمود اثرات عمیقی برجای می‌گذارد و در نتیجه نظام آموزشی یک جامعه از اصول اعتقادی آن مکتب بخصوص پیروی خواهند نمود و کلیه فعالیتهای آموزشی و پرورشی در آن جامعه برمحور آن اعتقادات و برمبنای آن دیدگاه فلسفی انجام می‌گیرند. بااین ترتیب می‌بایستی به نقش مهم و حیاتی اعتقادات و ارزشهای بنیادی کسانیکه درباره هدفهای عمده وخط‌مشی‌های اساسی نظام آموزشی یک جامعه تصمیم می‌گیرند توجه شود؛ بویژه اگر نظام برنامه‌ریزی آموزشی و پرورشی آن جامعه بصورت متمرکز باشد، زیرا در این نظام بیشتر تصمیم‌های مهم و خط‌مشی‌های اصلی در زمینه آموزش و پرورش بطور اعم و برنامه‌های آموزشی و درسی بطور اخص، توسط عده نسبتاً معدودی اتخاذ می‌گردند. بنابراین فلسفه در هر تصمیم مهمی که درباره برنامه‌های آموزشی و تدریس در گذشته گرفته شده است دخالت داشته بعنوان پایه و اساس برای هر تصمیم مهمی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در آینده به حساب خواهد آمد. قبل از اینکه هر یک از مکاتب پنج‌گانه را به اختصار شرح دهیم و بعضی از اصول اعتقادی آن را ذکر نمائیم لازم است به این نکته مهم نیز اشاره شود که ممکن است بعضی از مسئولان، طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی، بطور ناخودآگاه، از یک دیدگاه فلسفی بخصوصی دفاع کنند و در هنگام تصمیم‌گیری درباره هدفهای اصلی و خط‌مشی‌های اساسی نظام آموزشی جامعه خود از اصول اعتقادی آن مکتب فلسفی بخصوص استفاده نمایند و حتی در توصیه بعضی از روش‌ها، انتخاب بعضی از وسائل و مواد آموزشی و درسی تحت تأثیر اصول اعتقادی آن مکتب فلسفی قرار گیرند بدون آنکه خود متوجه این امر باشند و از اعتقادات آن مکتب فلسفی و نکات ضعف و قدرت آن آگاهی داشته باشند.

الف - مکتب اصالت دانش پیشینیان[1]

معتقدان این مکتب بروی اصالت ماهیت تأکید می‌کنند و معتقدند که باید میراث‌هائی را که از اجداد و گذشتگان، چون گنجینه‌ای گرانبها بدست ما رسیده است به نسل‌های آینده انتقال دهیم و حتی‌الامکان از دخل و تصرف در آنها پرهیز نمائیم. قدر مسلم این است که نظام آموزشی متکی به این فلسفه وظیفه‌ای جز «انتقال دانش» و دنبال نمودن هدفهای تعیین شده ندارد و از هرگونه نوآوری و تحول دوری می‌نماید و بیشتر خواهان برنامه‌های آموزشی و درسی یکسان و متحدالشکل و قابل انعطاف برای همه مدارس جامعه می‌باشد.

بعضی از اعتقادات طرفداران مکتب اصالت دانش گذشتگان

۱ - فرهنگ و تمدن گذشته هدفهای ما را تعیین نموده‌اند(مربیان امروز برخلاف این نظر معتقدند که تنها از راه مطالعه و تجزیه و تحلیل جامعه و فرهنگ کنونی می‌توان هدفهای آموزش و پرورش را بدست آورد.)

۲ - دانسته‌ها، ارزشها و سنتها قبلاً مشخص شده‌اند و وظیفه آموزش و پرورش انتقال آنها از یک نسل به نسل دیگر است(انتقال دانش).

۳ - روش آموزش باید با انضباط شدید همراه باشد و وظائف یادگیرنده قبلاً تعیین شده باشد و یادگیرنده باید بدون چون و چرا آنها را انجام دهد.

ب - مکتب ایده‌الیسم (اصالت تصور)[2]

معتقدان این مکتب، عقل یا ذهن را برماده مقدم می‌دانند و معتقدند واقعیت از راه فکر و باکمک عقل بدست می‌آید و علم آفریده عقل انسان است. مدرسه بمنزله گلستان و کودکان گلهای آن و معلمان باغبانان این گلستان هستند.

1- Prenealism

2- Idealism

بعضی از اعتقادات طرفداران مکتب اصالت تصور:

۱ - حقیقت بیشتر معنوی است نه مادی
۲ - در جهان، معنویات بیشتر از مادیات اهمیت دارند
۳ - هدفها تعیین کننده روش‌اند
۴ - آموزش و پرورش بهر فرد باید کمک کند که خصائص ذاتی خود را بروز داده و آنها را توسعه و تقویت کند.
۵ - آموزش و پرورش باید به عظمت روح انسان و شخصیت او احترام بگذارد.
۶ - وظائف مربیان این است که چون باغبانان گلستان دانش محیط مناسب و غنی فراهم آورند و رشد طبیعی کودکان را که چون گلها هستند، تسهیل نمایند.
۷ - آموزش و پرورش باید در راه تقویت بدن، ذهن، مهارتهای لازم، نیروی خلاقه و قدرتهای هنری در شاگردان بکوشد.

از بنیان‌گذاران این دیدگاه فلسفی می‌توان افلاطون[1]، کانت[2] و هگل[3] را نام برد.

ج - مکتب رئالیسم (اصالت واقعیت)[4]

طرفداران این مکتب فلسفی معتقدند که اشیاء مستقل از عقل و یا ذهن انسان وجود دارند و باید اشیاء را آنچنان که هستند قبول کنیم و بروی آنچه عینی و قابل درک بوسیله حس‌ها می‌باشد تأکید می‌نمائیم.

بعضی از اعتقادات طرفداران مکتب اصالت واقعیت:

۱- طبیعت و اشیاء، مستقل از تصورات ذهنی ماوجود دارد.
۲- طبیعت قبل از پیدایش انسان وجود داشته و بعد از نابودی انسان باز هم وجود خواهد داشت.

---

1 - Plato(427 - 347 -B.G.)
2 - Immanual Kant (1724 - 1804)
3 - Gerg W. Friedrich Hegel (1770 - 1831)
4 - Realism

۳- واقعیت از راه تجربه بدست می‌آید.
۴- قوانین طبیعی مستقل از تصورات و تفکرات انسان عمل می‌کنند.
۵- اشیاء را آن چنان که می‌بینیم باید توصیف کنیم نه آن چنان که می‌پنداریم.
۶- معرفت از راه حس‌ها حاصل می‌شود، نه از راه حافظه.
۷- آموزش و پرورش باید انسان را برای زندگی آماده کند.

از بنیان‌گذاران قدیم این دیدگاه فلسفی می‌توان کمنیوس فیلسوف ومربی معروف از مراوی، جان‌لاک[1] فیلسوف و مربی انگلیسی و هربارت فیلسوف و مربی آلمانی را نام برد که عقاید و نظرات آنها اصول اعتقادی این مکتب فلسفی را بنا نهاده است و بعلاوه در هدفها و روشی که هر کدام برای آموزش و پرورش انتخاب، ترویج و مرعی داشته‌اند؛ اثرات اصول اعتقادی این مکتب بخوبی هویدا می‌باشد.

برای مثال کمنیوس در کتاب معروف خود تحت عنوان «هنر بزرگ معلمی»[2] که در سال ۱۶۵۷ نوشت هدف عمده و اساسی آموزش و پرورش را آماده نمودن انسان برای زندگانی اعلام نمود.

همچنین جان‌لاک که ذهن کودک را در بدو تولد چون «لوحه‌ای سفید» می‌پنداشت در کتاب خود تحت عنوان «افکاری چند درباره تربیت» که در سال ۱۶۹۳ نوشت هدف‌های اصلی آموزش و پرورش را عبارت از این سه هدف عمده دانست:

هدفهای عمده و اصلی در آموزش و پرورش هر جامعه

۱- نیرومندی بدن ۲ - نیرومندی اخلاق ۳ - نیرومندی فکر یا عقل

جان لاک جمله معروف عقل سالم در بدن سالم است را تروج نمود.

اما هربارت در کتاب روان‌شناسی خود که در سال ۱۸۹۴ نوشت می‌گوید بعقیده من تمام تصورات جدید انسان توسط تصورات قبلی و موجود در ذهن او تعبیر و تفسیر

---

1 - John locke (1632 - 1704)

2- The Great Dedoctic

می‌شوند. بنابراین معلم باید با استفاده از معلومات قبلی دانش‌آموزان، رغبت و علاقه آنها را نسبت به معلومات و تصورات تازه جلب نماید و سعی کند تا ارتباط بین معلومات قبلی و معلومات تازه برقرار شود. این اعتقاد در مراحل پنجگانه هربارت منعکس است این مراحل عبارتند از:

مراحل پنجگانه هربارت

۱- مرحله آماده‌سازی[1]
۲- مرحله ارائه دادن[2]
۳- مرحله ایجاد ارتباط[3]
۴- مرحله تنظیم معلومات و تعمیم آنها[4]
۵- مرحله کاربرد آنچه آموخته شده[5]

از طرفداران دیگر مکتب رئالیسم می‌توان فیلسوف و مربی انگلیسی اسپنسر، را نام برد او معتقد به تکامل و تجربه است. فیلسوف و مربی دیگر انگلیسی راسل از طرفداران جدی اصالت شاگرد یا شاگرد محوری است و از رهبران فلسفه «رئالیسم جدید»[6] که بین ظاهر و باطن موجود زنده فرقی قائل می‌باشد محسوب می‌شود.

دال - مکتب راسیونالیسم (اصالت عقل)[7]

طرفدارن این مکتب فلسفی منبع و منشاء اصلی «معرفت» را عقل می‌دانند نه تجربه و یا ادراکات حسی. اینان معتقدند که علم یقینی و معتبر از درون سرچشمه می‌گیرد نه از

---

1 - Preparation
2 - Presentation
3 - Association
4 - Systematization
5 - Application
6 - Neo - Realism
7 - Ratonalism

برون. حقایقی معرف ذهن ما می‌شوند که فراتر از نتایج حاصله از راه تجربه و یا از راه حس‌های ما هستند مانند این اصل که می‌گوید کل حاصله از مجموع اجزاء چیزی بیشتر دارد؛ مانند مفهوم خانه که از جمع مصالح ساختمانی حاصل می‌شود.

بعضی از اعتقادات طرفداران مکتب اصالت عقل:

۱- قدرت اندیشه؛ و آزادی در بکاربردن آن منبع معرفت است.
۲- باید قدرت تفکر، استدلال و اراده را در کودکان تقویت نمود.
۳- برای بدست آوردن حقیقت، اول باید بیطرف شد و در حقایق ظاهری و صوری شک کرد؛ بعد از راه تفکر و استدلال به معرفت یقینی رسید (جمله معروف دکارت: من فکر می‌کنم پس من هستم.)
۴- هدف آموزش و پرورش باید تربیت عقلی اخلاقی و اجتماعی باشد.
۵- درس معلم باید همراه با سئوالات اندیشه‌آفرین باشد.
۶- در یادگیری باید از چهاراصل استفاده کنیم:(۱)بداهت - هر مطلب که بدیهی شد قبول کنیم(۲)- تحلیل- مطالب و مسائل را با اجزاء تقسیم نمائیم (۳)- ترکیب - اجزاء را روی هم بگذاریم و کل را بدست آوریم (۴)-استفسار - با سئوالات گوناگون صحت مطلب آموخته شده را اثبات کنیم.
۷- انسان باید میان بد و خوب، خیر وشر، به کمک عقل؛ خوب و خیر را انتخاب کند.
۸- باید در راه شناخت دانش و چگونگی پیدایش آن کوشش نمود.

از بنیانگذاران این دیدگاه فلسفی می‌توان دکارت[1] فیلسوف فرانسوی لایبنیز[2] فیلسوف آلمانی و اسپینوزا[3] فیلسوف هلندی را نام برد.

1 - Rene Descartes (1598 - 1650)

2 - Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 - 1716)

3 - Benedict Spinoza (1632 - 1677)

ه مکتب پراگماتیسم (اصالت عمل)[1]

طرفداران این مکتب فلسفی معتقدند که معرفت از راه تجربه و عمل حاصل می‌شود اینان می‌گویند فیلسوفان در گذشته بیشتر توجه‌شان بروی یافتن حقیقت مطلق و ذات مجرد و شناخت عناصر حیات و انسان و اشیاء وکشف اصول و قواعد ماوراءالطبیعه بوده است. در صورتیکه وظیفه‌فیلسوفان زمان ما این است که در ماهیت و چگونگی جهان اطراف خود و درکم‌وکیف مسائل و مشکلات مربوط به زندگی روزمره بپردازند و جهان و طبیعت و زندگی از راه تجربه آنچنان که وجود دارند بشناسند و اثرات متقابل انسان ومحیط را بررسی و مطالعه نمایند.

بعضی از اعتقادات طرفداران مکتب اصالت عمل:

۱- تجربه بهترین وسیله شناخت حقایق است.
۲- یادگیری نتیجه عملیات فعالانه یادگیرنده بروی اشیاء مفاهیم و اطلاعات و بطور کلی عناصر و عوامل موجود در محیط می‌باشد.
۳- ارزش و حقیقت افکار و معتقدات به‌نتایج علمی و کاربردی آنها بستگی دارد.
۴- طبیعت را آنچنان که هست و از راه تجربه باید شناخت.
۵- فکر و اندیشه چون وسائلی هستند که باید در خدمت انسان باشند.
۶- همه عقاید فیلسوفان و مفاهیم فلسفی باید در خدمت بشر برای تلاش در راه زندگی باشد.
۷- آنچه ما می‌آموزیم از مطالعه روحیات و استعدادها و علائق و توانش‌های یادگیرنده بدست می‌آید پس هدفهای آموزشی و پرورشی ما باید از این مطالعات و بررسی‌ها حاصل شوند.
۸- یادگیرنده را باید آزاد گذارد تا آنچه راکه خود مایل است انتخاب کند و بیاموزد بنابراین معلمان باید نقش راهنما و تسهیل‌کننده را بازی کنند (این نظریه متکی

---

1 - Pragmatism

به‌فلسفه جان‌دیوئی است که می‌گوید: مدرسه بسان جامعه کوچکی است که در آن شاگردان باید در انتخاب کردن مطالب و دروس مورد علاقه خود آزاد باشند.)

۹- مطالعه کودک (یادگیرنده) و مشخصات جامعه امروزی بادرنظرگرفتن سوابق گذشته و پیش‌بینی آینده باید منشاء هدفهای آموزشی و پرورشی باشد.

۱۰- یادگیرنده را باید آزاد گذارد تا آنچه را خود می‌خواهد بیاموزد و انتخاب نماید. معلم باید تسهیلات لازم را برای یادگیرنده فراهم آورد و او را راهنمائی کند.

از بنیان‌گذاران این دیدگاه فلسفی می‌توان چارلزپیرس [1] فیلسوف امریکائی و ویلیام جیمز فیلسوف و روان‌شناس امریکائی و جان دیوئی فیلسوف و مربی معروف را نام برد ویلیام جیمز که بنام پدر روان‌شناسی تجربی معروف است در کتاب معروف خود تحت عنوان: مکتب پراگماتیسم، ادعا کرد که فلسفه عملیون می‌تواند سایر دیدگاه‌های فلسفی دیگر را در بربگیرد. او معتقد است که افکار و عقاید ما، در ذات خود مطلوب نیستند بلکه مانند وسائلی بشمار می‌روند که هدفهای ما را در دنیای واقعی تحقق می‌بخشند. دیگراز بنیان‌گذاران این مکتب جان‌دیوئی فیلسوف و مربی معروف امریکائی است که با تفکرات نوشته‌ها و فعالیتهای خود به اصول و اعتقادات این مکتب قوت و قدرت تازه‌ای بخشید. جان دیوئی و یارانش در خلال سالهای ۱۹۰۵ - تا ۱۹۳۵ شالوده نهضت تعلیم و تربیت پیشرو را در امریکا بنا نهادند و آنرا هدایت کردند.

از شاگردان و همکاران معروف دیوئی می‌توان ویلیام کیل پاتریک [2] را نام برد او به تقویت و اشاعه اعتقادات این مکتب فلسفی کمک شایانی کرد از جمله این که:

۱- آموزش و پرورش در حقیقت نوسازی مداوم تجربه‌هاست.

۲- یادگیری اصیل و پایدار تنها از راه عمل حاصل می‌شود.

۳- آموزش و پرورش باید با مسائل زندگی روزمره عجین باشد.

کیل پاتریک در دانشگاه معروف کلمبیا در نیویورک تدریس کرد و دو کتاب بنامهای

1 - Charles S.Peirce (1839 - 1914)

2 - William H. Kilpatrick (1871)

مبانیِ روش[1] و فلسفه تعلیم و تربیت[2] از آثار معروف او هستند.

و - مکتب ناتورالیسم (اصالت طبیعت)[3]

طرفداران این مکتب فلسفی معتقدند که جهان خارجی حقیقت مطلق است و تابع قوانین طبیعی می‌باشد. بنابراین باید طبیعت را الگو قرار داد، از قوانین طبیعی پیروی کرد و از آنچه که مصنوعی و غیرطبیعی است اجتناب نمود. از بنیان‌گذاران نامی این مکتب فکری می‌توان کمنیوس و روسو را نام برد.

بعضی از اعتقادات طرفداران مکتب اصالت طبیعت:

۱- فقط قوانین طبیعت است که آثار و مظاهر عالم خارجی را بیان می‌کنند.
۲- علوم طبیعی منبع معرفت و دانش بشری هستند.
۳- دانش وعلم از طریق مشاهده و بوسیله حواس انسان حاصل می‌شود.
۴- انسان ذاتاً پاک ومنزه متولد می‌شود این اجتماع است که او را آلوده می‌نماید.
۵- زندگانی هرچه طبیعی‌تر باشد بهتر است.
۶- آموزش و پرورش باید براساس نظمی که در طبیعت وجود دارد تنظیم و انجام شود.
۷- باید به طبیعت کودک (یادگیرنده) و مراحل رشد طبیعی او احترام بگذاریم و حتی‌المقدور در آنها دخالت نکنیم و سعی نمائیم که هدفهای آموزشی و پرورشی ما در جهت توسعه و تقویت این رشد طبیعی بکار روند نه اینکه برخلاف جهت آنها باشند.

نظرات و اعتقادات مکتب اصالت طبیعت اثرات عمیقی بروی تفکرات و اندیشه‌های فلاسفه و مربیان معروف در تعلیم و تربیت از جمله پستالوزی، هربارت و فروبل و

---

1 -Foundations of Method (1925)　　2 - Philosophy of Education (1951)

3 - Naturalism

دیگران گذاشت. خوشبختانه پیشرفتهای انسان در علوم مختلفه بخصوص علم روان‌شناسی سبب شد که زمینه بسیار مساعدی جهت دوری از دو نگرش کهنه و منسوخ در تعلیم و تربیت یعنی معلم مداری[1] و درس مداری[2] آماده شود و حرکت بسوی قبول و تقویت نگرش کودک مداری[3] بطور روزافزونی مورد قبول قرار بگیرد و علم روان‌شناسی بخصوص روانشناسی تربیتی به کمک اصول و یافته‌های سودمند و روزافزونش راه را برای آموزش و پرورشی استوار بر موازین علمی هموار نماید.

نظریه طبیعت‌گرائی بروی این اصل متکی است که انسان ذاتاً پاک و منزه بدنیا می‌آید و این اجتماع و بطورکلی محیط است که او را آلوده و فاسد می‌نماید. این مکتب فکری همچنین براین اعتقاد استوار است که در نهاد هر کودک نقشه رشد مشخص شده‌ای نهفته است که احتیاج به‌محیط و عوامل و عناصر مساعد و مناسب مشخص‌شده‌ای نهفته است که احتیاج به‌محیط و عوامل و عناصر مساعد و مناسب برای شکفته شدن یا بقول ارسطو از قوه بفعل درآمدن دارد. معلوم می‌شودکه نظریه ارسطو درباره تربیت بطور روزافزونی با نظریه‌های طرفداران مکاتب طبیعت‌گرائی و اصالت عمل، تقویت و تائید می‌شود.ارسطو تربیت را از قوه بفعل درآوردن استعدادهائی که در نهاد و طبیعت کودک بودیعه گذاشته شده است قلمداد می‌نمود.

امروزه بیشتر مربیان معروف از جمله: کمنیوس، روسو، پستالوزی، فروبل و از معاصران دیوئی، مانتیسوری و پیاژه هریک بنحوی در راه از قوه بفعل درآوردن این استعدادهای نهفته نظرات نافذی ارائه نموده و می‌نمایند.

یکی از بهترین نمونه‌هائی که در آن نظریه «طبیعت‌گرائی» بطور ساده و مصوری توضیح داده شده کتاب «امیل» ژان ژاک روسو است. روسو دراین کتاب بارها معلمان و والدین را از دخالت‌های ناروا در جریان «شکوفا» شدن یا «از قوه بفعل درآمدن» این نقشه زیبای طبیعی پرهیز می‌دهد و خود حتی در هنگام انتخاب همسر توسط امیل

---

1 - Teacher Centered Curriculum
2 - Subgect Centered Curriculum
3 - Child Centered Curriculum

حتی‌المقدور از دخالت بی‌مورد دوری می‌نماید.
همچنین جان دیوئی و همکارانش در «مدرسه دیوئی» در شیکاگو پایه و اساس را بر مطالعه بررسی و شناخت خصیصه‌های این نقشه رشد عمومی و تا اندازه‌ای انفرادی کودک انسان می‌گذارند و با دیدی علمی و عملی در این راه گام برمی‌دارند.

نهضت انسان‌گرائی

در سال‌های اخیر در بعضی از جوامع صنعتی و پیشرفته یک نوع گرایش شدید نسبت به فلسفه انسان‌گرائی وبطور کلی مبادی و مبانی انسانی و انسان‌دوستی در افکار و گفتار و کردار مردم مشاهده شده که گاهی بصورت گرایش شدید اجتماعی خودنمائی می‌کند. بیشتر صاحبنظران علوم انسانی چنین گرایشی را یک نوع واکنش در مقابل تجلیات دنیای پیشرفته و پیچیده علم و صنعت و تکنولوژی به‌حساب می‌آورند؛ بطوریکه امروزه در غرب عملاً «علم گرائی» در مقابل «انسان گرائی» قرار گرفته است.[1]

انسان‌های جوامع توسعه یافته و صنعتی شده، برای گریز از فشارهای طاقت‌فرسای زندگانی بی‌روح ماشینی و دوری از تنهائی آزاردهنده در شهرهای مملو از جمعیت و به‌خاطر رهائی یافتن از بی‌هویتی، بی‌هدفی و ناامیدی؛ بار دیگر بسوی «انسانیت» و مظاهر امیدبخش و شادی‌آفرینش روی‌آور شده‌اند. نویسندگان و صاحب‌نظرانی که در نمایاندن معایب و مضار «زندگانی صنعت زده» جوامع غربی ماهرانه دادسخن داده‌اند؛ امروزه بیش از هر رهبر یا پیشوائی مورد احترام و علاقه انسانهای جوامع صنعتی بخصوص نسل جوان‌اند. سخنانشان را چون گوهری گرانبها بجان و دل می‌خرند و اوراق کتابهایشان را چون صفحات زرفام در جان و دل محافظت و حراست می‌کنند چراکه اینان از آلام و دردهای طاقت‌فرسائی که سالها جسم و روح آنها را تحت فشار و آزار قرار داده‌اند سخن می‌گویند. اینان در حقیقت آنچه راکه انسانهای این نوع جوامع درابراز و گفتنش درمانده‌اند با الفاظ و کلماتی رساتر و گویاتر بیان می‌کنند و بهمین

---

1 - Scientism Versus Humanism

جهت مطلوب و محبوب انسانهای «صنعت‌زده» غربی‌اند. نویسندگانی چون اریک‌فرام[1] - مارشال مکلوهان[2] - دیوید رازمن[3] - پاول گودمن[4] - ایوان ایلیچ و غیره.

نهضت انسان‌گرائی در جوامع صنعتی و پیشرفته امروزی چنان بالا گرفته و اثرات وجودیش در افکار گفتار و کردار نسل‌های این جوامع، بخصوص نسلهای جوان، چنان هویدا و آشکار است که برای هیچ بازدیدکننده‌ای جای ابهام باقی نمی‌گذارد. دانی‌کی (۱۹۷۵ - ۳۳ -صفحه‌های ۲۵۵ - ۲۴۷) معتقد است که انسانگرائی دارای ریشه‌های متعدد و متفاوت فلسفی است و بصورت‌های متفاوتی ارائه می‌شود. او اشاره می‌کند که نهضت انسانگرائی در جامعه آمریکا قوت و قدرت بیشتری یافته است و پیشرفت‌های ناسالم علم به اهمیت آن کمک کرده‌اند.

دانی‌کی ادامه می‌دهد که نهضت انسان‌گرائی با فعالیت‌های روان‌شناسانی چون مازلو[5] و تئوریسین‌های تربیتی چون پیاژهٔ[6] ارزش و اعتبار علمی یافته و در قلمرو تجسس‌های علمی درآمده است. او پیش‌بینی می‌کند که الگوهای جدیدی برای تدریس ارزش‌های انسانی و اخلاقی در مدارس ظهور خواهند کرد که بیشتر آنها برمحور اعتقاد به قدرت و توانائی انسان برای ساختن خود و جامعه‌ای سالم و ثمربخش استوار خواهند بود. نهضت انسان‌گرائی در میان مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی در بسیاری از جوامع امروزی مقبولیت زیادی پیدا نموده است؛ بطوری که بیشتر برنامه‌ریزان آموزشی و درسی معاصر غرض غائی و نهائی از آموزش و پرورش بمعنی اعم و طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی بمعنی اخص را برمحور پرورش افرادی دانشمند، توانا و «انسان‌گرا» قلمداد می‌نمایند. لوئیزبرمن (۱۹۶۸ - ۳۴- صفحه۱۵) مبنای فلسفی یک برنامه آموزشی را برمحور پنج عنصر ذیل استوار می‌نماید:

---

1 - Erike Frumme
2 - Marshal Mcluhan
3 - David Reisman
4 -Paul Goodman
5 - Abraham Mazlo
6- Jean Piaget (۱۸۹۶-۱۹۸۰)

عناصر زیربنائی مبنای فلسفی یکم برنامه آموزشی و درسی (از نظر خانم برمن:

۱- تصویری جامع از انسان
۲- مهارتهای مربوط به تصویر فوق
۳- اولویت‌ها و مدارج
۴- انسانیت آدم‌ها
۵- میزان تعلق خاطر هر انسان نسبت بدیگران

برمن از جمله برنامه‌ریزان آموزشی و درسی است که بروی «فرآیند»[1] تجربیات آموزشی و درسی در مدارس بیشتر از «محصولات»[2] مدارس توجه دارد بهمین جهت «طرح برنامه آموزشی و درسی فرآیند مدار»[3] یا «فعالیت مدار» او یکی از طرح‌های مورد توجه برنامه‌ریزان آموزشی و درسی در جهان است که در طراحی از آن صحبت بمیان خواهیم آورد.

ویلیام کراری[4]، مربی و برنامه‌ریز آموزشی و درسی آمریکائی و از طرفداران نهضت انسان‌گرائی در کتاب خود تحت عنوان «بیائید مدارس را انسان‌ساز کنیم» (۱۹۶۹ - ۳۵ - صفحه ۶۷) می‌گوید انسان متمدن بزودی در می‌یابد که در محیط بسیار پیچیده‌ای سرشار از انتظارات اجتماعی - تغییرات سریع در وظائف و نقش‌ها - الگوهای متناقض - روابط اجتماعی. ارتقاء و جابجائی سریع اجتماعی - تلاقی ارزشها - پیشرفت علی‌رغم درستی و امانت - مذهب در مقابل بی‌مذهبی زندگی می‌کند. تمام این عوامل ابهام آمیز و مغایر سبب می‌شوند که انسانها قدرت استدلال تفکر و برهان خود را از دست بدهند و دارای مفهوم قطعه‌قطعه شده از خویش گردند. کراری اعتقاد دارد که از راه برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی "انسان مدار" باید به انسانها کمک نمود که خود را بیابند و روابطی انسانی و سازنده‌ای با دیگر انسانها برقرار نمایند.

---

1 - Processes
2 - Products
3 - Process - Centered Curriculum
4- William craty

برای روشن شدن مبانی فلسفی و لزوم توجه به دیدگاه فلسفی نهضت انسان‌گرائی به مبحثی که آقای کراری تحت عنوان «درجهت اندیشه نوین» در کتاب خود آورده است (۱۹۶۹ - ۳۵ - صفحه‌های ۴۰ - ۳۷) اشاره‌ای فهرست‌وار می‌نمائیم:

- در هر برنامه آموزشی باید در نظر داشته باشیم که یادگیری امری است ذهنی و در عین حال حسی و عاطفی و این دوبهم مربوط‌اند.
- ارسطو[1] بروی دلیل و سنت اگوستین[2] بروی ایمان تأکید کرده‌اند و این دو لازم و ملزوم یکدیگراند زیرا ایمان از نتایج استدلال، احساس و اعتقاد است.
- عملیون آمریکائی چون جیمز و دیوئی معتقدند که هوش خصیصه متمایزکننده انسان است.
- روسو اعتقاد داشت که انسان ذاتاً پاک و منزه آفریده و متولد شده است.
- بیشتر سرمایه ذهنی و علمی غرب در حقیقت برمحور ایمان به‌قدرت خلاقه ذهن انسان و میزان تعلیم‌پذیری او استوار است.
- علم تا اندازه زیادی قدرت انسان را در سرنوشت خود و همچنین در کنترل برساخته‌ها و مصنوعات خود تضعیف نموده و از بین برده است.
- تصویری که علم برای ما انسانها ساخته تصویری است متکی به تحقیقات بروی حیوانات؛ در صورتیکه اگر چون امیل‌زولا[3] از انسان تصویری طبیعی بسازیم؛ آنوقت شاهد تجلیات روح خلاق واحساسات قابل تقدیس و انسانی خواهیم بود و سعی در تقویت و گسترش این خصایل عالی خواهیم نمود.
- نظریه فروید که اراده و رفتار انسان را تا سطح غریزه‌های حیوانی پائین می‌آورد ارزش و اهمیت «هوش ارادی»[4] را نادیده گرفته و هرچند که علمی بنظر برسد بازهم باعث پائین آمدن و بی‌ارزش شدن تصویر انسان از خود شده است

---

1 - Aristotle (374 - 322 - B.C.)

2 - Sant Augustine (در قرن وسطی می‌زیسته است)

3 - Emile Zola

4 -Willed - Intelligence

- یکی از خصیصه‌های تفکر غربی از زمانهای قدیم؛ تقویت نیروی اعتقاد بخود بوده که بوسیله آن اعتماد به قدرت دلیل بوجود می‌آمده و انسان را قادر می‌ساخته که یک زندگی و جامعه رضایت‌بخشی برای خود فراهم نماید.

کراری سه راه ذیل را برای انتخاب مبنای فلسفی یک برنامه آموزشی بشرح ذیل بررسی می‌نماید(خلاصه شده):

راه اول - اگر مبنای فلسفی یک برنامه آموزشی و درسی بر این اعتقاد استوار باشد که انسان موجودی مدلل است، تصویری را از انسان ترویج خواهد نمود که در اوائل قرن نوزدهم انسان از خود داشت و این تصویر در حقیقت پشتوانه ترقیات و شگرف در زمینه‌های مختلف بود هر چند که این تصویر در اوائل قرن بیستم با وقایع بوخن والد[1]، هیروشیما[2] و غیره تا اندازه زیادی صدمه دید. (کنترل از درون)[3]

راه دوم - اگر مبنای فلسفی یک برنامه آموزشی و درسی بر طبیعت انسان و جهان موجود و این اعتقاد استوار باشد: که انسان موجودی است مؤمن و پای‌بند به اطاعت از قانون و آنرا بدون چون وچرا قبول و اجرا می‌کند. دراینصورت برنامه آموزشی جائی برای اظهارنظر، آزادی و انتخاب عمل برای یادگیرنده باقی نمی‌گذارد و قانون‌گذار حاکم مطلق است.(کنترل از جانب جامعه)[4]

راه سوم - اگر مبنای فلسفی یک برنامه آموزشی و درسی براین اعتقاد استوار باشد که انسان موجودی است ذاتاً شریر، قانون‌شکن وضداجتماعی و محتاج به قیمومیت آنوقت یادگیری ممکن است در برنامه‌های آموزشی و درسی بر پایه زور و اعمال قدرت صورت گیرد و بقول برتراندراسل از «قدرت عریان»[5] استفاده شود. البته این خطر نهائی است که انسان براثر از دست دادن اعتماد به قدرت دلیل و ایمان با آن روبرو می‌شود. (کنترل از برون)[6]

---

1 - Buchenwald
2 - Hiroshima
3 - Internal Control
4 - Social Control
5 - Naked - Power
6 - External Control

کرای نتیجه گیری می‌کند که بطور کلی مبنای فلسفی یک برنامه آموزش و درسی باید بروی فلسفه کنترل از درون. بوسیله قدرت دلیل و ایمان در انسان باشد.

هوش یک پدیده‌ای است که باید رشد کند ولی احتیاج بیک ماده تقویت و کنترل‌کننده‌ای بنام «انسانیت»[1] دارد تا بطور مفید و سازنده‌ای رشد نماید. دراین‌صورت انسانیت در قالب‌های: دانائی، عشق و شجاعت تجلی خواهد کرد.

کراری (۱۹۶۹ - ۳۵ - صفحه۴۶) می‌گوید که یک برنامه آموزشی و درسی به یک فلسفه زیربنائی احتیاج دارد که بروی عناصر ذیل تأکید نماید:

عناصر عمده و اصلی زیربنای فلسفی یک برنامه آموزشی و درسی (از نظر کراری)

۱- پرورش قدرت‌های ذهنی و عاطفی در انسان

۲- سعی در تقویت قدرت کنترل ارادی و انتخاب کردن از راه «هوش ارادی»

۳- حفظ روابط نزدیک بین هدفها و روش‌ها (مانند روابط بین روش و محتوی)

۴- درنظر گرفتن‌نیروهای‌اجتماعی و فرهنگی‌و همچنین‌تأکیدبروی‌فردیت و مسئولیت‌پذیری.

۵- ملزم نمودن تعلیم و تربیت برای فراهم کردن «روابط‌ها»[2] و «اتصال دهنده‌ها»[3] (مانند احترام، ارتباط سالم و سازنده و عشق) به‌خاطر تحکیم و بقاء جامعه، به‌خاطرنجات دادن انسان از تنهائی‌اش و برای جلوگیری از انحطاط اجتماعی

۶- تدارک راه‌ها و وسائلی که ارزشهای انسانی ومنابع آنها را به‌درون برنامه‌های آموزشی و درسی داخل و خارج از مدارس بیاورند.

نتیجه گیری:

قدر مسلم این است که پیروی مسئولان، طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی

---

1 - Humanness

2 - Binders

3 - Linkages

یک جامعه از اصول و اعتقادات هریک از این مکاتب فلسفی و یا اصول و عقاید هر مکتب فلسفی دیگر سبب خواهد شد که نظام آموزشی آن جامعه بطور اعم و برنامه‌ها وکوشش‌های آموزشی و درسی در مدارس آن جامعه بطور اخص؛ از اعتقادات آن مکتب پیروی نماید و در نتیجه اثرات اعتقادی به اصول آن مکتب بر روی استخراج، انتخاب و اجرای هدفها، روش و وسائل، عملیات و ضوابط ارزشیابی‌های آموزشی و یا درسی اثرات عمیقی برجای بگذارد. در چنین شرایطی نظام آموزشی یک جامعه و طراحان و مجریان آموزشی و درسی آن جامعه در پی به ثمر رسانیدن اعتقادات آن مکتب فکری گام برخواهند داشت و همه فعالیتهای آموزشی و پرورشی رنگ اصول و اعتقادات آن مکتب را بخود خواهند گرفت.

فلسفه حاکم برنظام آموزشی و پرورشی یک جامعه، بخصوص میزان اعتقاد و تبعیت مسئولان، طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی از آن فلسفه و ارزشها منبعث از آن؛ عامل اصلی جهت‌یابی و معیار عمده برای اتخاذ تصمیم‌ها و انتخاب هدفها، روش و وسائل و حتی چگونگی انجام فعالیتهای آموزشی و درسی و تعیین ضوابط ارزشیابی خواهد بود. پس فلسفه بعنوان اولین و مهمترین شاخص برای تعیین خط‌مشی‌ها و هدفهای اصلی نظام آموزشی و پرورشی یک جامعه بکار میرود و در جهت‌یابی‌ها و تصمیم‌گیریها نقش بسیار حیاتی ایفا می‌نماید. چه بسیار هستند مسائل و مشکلاتی که به‌خاطر توجه به فلسفه حاکم برنظام آموزشی و پرورشی ایجاد و یاحل و فصل میشوند و چه بسیار سئوالاتی که تنها با مراجعه به فلسفه آموزشی و پرورشی و اعتقادات مربوط به آن قابل پاسخگوئی خواهند بود.

نکته مهم و قابل توجه این است که در زمان حاضر با ترقیات و پیشرفتهائی که تقریباً در همه شئون زندگی انسان بوجود آمده و نیازها، مسائل، شرایط و امکانات جوامع تغییرات شگرفی نموده‌اند؛ نمی‌توان قبول کرد که نظام آموزشی یک جامعه و فعالیتهای طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی آن جامعه برمحور مکتبی از مکاتب فلسفی استوار باشد که اصول اعتقادی آن با نیازها، شرایط و امکانات زمان حال و آینده مطابقت نداشته باشد. نظام آموزشی کشور ما و برنامه‌های آموزشی و درسی آن هنوز تا

اندازه زیادی برمحور اصول و اعتقادات مکتب ماهیت‌گرائی و علم‌گرائی استواراند.

هنوز قسمت اعظم فعالیتها و کوشش‌های آموزشی وپرورشی ما- از کودکستان تا دانشگاه تا اندازه زیادی متوجه «انتقال دانش»اند. بیشتر هدفهای آموزشی و درسی ما در جهت ارائه دانش دائرةالمعارفی است و مقدار متنابهی از نیروی انسانی، منابع مالی و اوقات گرانبها، در سطحی وسیع، صرف انباشتن مغزها می‌شود که می‌بایستی صرف پرورش و تقویت و توسعه مغزها گردد. در قیدوبند پیروی از اعتقادات چنین مکتبی است که معلمان و شاگردان؛ که از عوامل اصلی و هسته مرکزی فعالیتهای آموزشی وپرورشی هستند، در ماهیت وچگونگی تصمیم‌های مهم سهمی بسیارناچیز و کم اهمیت دارند. نظام آموزشی جامعه ما مدتهاست که برمحور اعتقادات مکتب ماهیت‌گرائی فعالیت می‌کند.

خوشبختانه در سالهای اخیر قدمهای مؤثر و قاطعی در جهت رهائی از تسلط نظام فکری مکتب ماهیت‌گرائی برداشته شده است از جمله اقدام به طرح و اجرای برنامه دوره سه‌ساله راهنمائی را می‌توان در زمره چنین اقداماتی به‌حساب آورد.

نظام دوره سه ساله را با وجود مسائل و مشکلاتی که در مراحل طراحی و اجرا بخصوص در زمینه اتخاذ روش و تهیه و تدارک مربیان و وسائل آزمایشگاهی و همچنین عدم توجه پیش‌بینی و کاربرد یک نظام متناسب و دقیق ارزیابی داشت و هنوز هم دارد؛ می‌توان بعنوان یک اقدام مؤثر در جهت توجه به جنبه‌های عملی و کاربردی دانسته‌ها و مهارتها در نظام آموزشی قلمداد کرد. البته نباید فراموش کرد که یکی از عوامل اصلی برای ایجاد دوره سه ساله راهنمائی تحصیلی نیازشدید ومبرم جامعه در حال صنعتی شدن ایران به نیروی انسانی ماهر و نیمه‌ماهر بوده و هست از طرفی بالا بردن سطح کمی و کیفی تحصیلات دوره متوسطه برای ثمربخشی هرچه‌بیشتر نسل جوان جامعه در راه ارتقاء قدرت خودکفائی و بدست آوردن مهارتهائی فکری و عملی که عواید آن در بهبود مسائل و مشکلات و رفع نیازهای فردی و اجتماعی غیرقابل انکار است.

ب - مبانی روانی دربرنامه‌ریزی آموزشی و درسی:

یکی دیگر از علومی که برنامه‌ریزان آموزشی و درسی باید به آن آشنا باشند تا بتوانند از اصول قواعد و یافته‌های آن در مراحل مختلف طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی استفاده نمایند علم روانشناسی است. این علم بخصوص از نیمه دوم قرن نوزدهم توسعه قابل ملاحظه‌ای یافته و کمکهای شایان توجهی به‌اغلب علوم انسانی نموده است. امروزه جای کوچکترین تردیدی نیست که استفاده از اصول قوانین و یافته‌های علم روان‌شناسی یکی از ارکان اصلی پیشرفتها و ترقیات انسان در شئون مختلف زندگانی بوده است. انسان بخصوص طی قرن اخیر برای حل بسیاری از مسائل فردی و اجتماعی خود از این علم کمکهای سودمندی دریافت داشته است. در جهان پیشرفته امروز کمتر علمی را می‌توان یافت که تنها بخود، اصول و یافته‌های خود متکی بوده باشد و در جریان پیشرفت و تکامل از اصول و یافته‌ای علوم دیگر بهره‌ای نبرده باشد. با اندک توجه، چنین روابطی را می‌توان بطور آشکار بین اغلب علوم بنیادی مشاهده نمود و متوجه این حقیقت شد که روابط بین علوم[1] و استفاده‌های شایان توجهی که انسان تاکنون از آن روابط نموده است ارکان اصلی بیشتر ترقیات و پیشرفتهای چشم‌گیر انسان در عصر فضا راتشکیل می‌دهد. اغلب‌مشاهده می‌شودکه‌بعضی‌از پیشرفتهای انسان در قلمرو یک علم بخصوص منتجه پیشرفتهای مقدماتی در زمینه مختلف در آن علم یا علوم مربوطه بوده است برای روشن شدن این حقیقت بهترین مثال را می‌توان از «علوم فضائی»[2] نقل کرد.

برای روشن شدن این حقیقت بهترین مثال را می‌توان ازجریان طراحی و اجرای یک برنامه اکتشافی در فضا؛ اعم از انجام مراحل برنامه‌ریزی، انجام محاسبات بررسی‌ها و تحقیقات دقیق در زمینه‌های مختلف و یا در مراحل ساختن یک سفینه فضائی و بعد در مراحل پرتاب، کنترل و هدایت سفینه فضائی در طی ماموریت خود و بالاخره در مراحل بازگرداندن آن بزمین و تجزیه و تحلیل فرآورده‌ها، اطلاعاتی و داده‌های مختلف ذکر نمود. تعداد زیادی از دانشمندان معروف از قلمروهای علوم مختلف مثل ریاضیات،

---

1 - Interdisciplinary Relations 2 - Airo - Space Sciences

فیزیک، شیمی، نجوم، زیست‌شناسی و غیره همراه با متخصصان ماهر، کارگران متخصص و معروف فنی و حرفه‌ای در انجام مراحل مختلف این برنامه فضائی شرکت و فعالیت می‌کنند.

در حقیت می‌توان گفت که چنین برنامه‌ای با اتکاء به اصول و قوانین و یافته‌های علوم مختلف و مهارتهای متعددی در زمینه‌های مختلف علمی صنعتی انجام می‌گیرد.

بطور قطع، تنها با استفاده از اصول و یافته‌های هر یک از علوم فوق یا مهارتهای مربوط؛ انسان قادر به‌انجام چنین برنامه‌هائی خواهد شد. دیگر، ارتباط بین علوم و امکان کاربرد یافته‌های یک علم در علم یا علوم دیگر است. مانند شیمی زیستی[1] که از پیوند دوعلم زیست‌شناسی و شیمی بوجود آمده است همچنین علم شیمی فیزیک[2] که از پیوند دو علم شیمی و فیزیک حاصل شده است و روان‌شناسی تربیتی که از پیوند دو علم روان‌شناسی و تعلیم و تربیت بوجود آمده است.

در مراحل طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی می‌بایستی از اصول، قوانین و یافته‌های علوم متعدد بخصوص علوم انسانی، کمک و معاضدت گرفته شود تا برنامه‌های طرح شده برای آموزش و پرورش انسانها بروی موازین دقیق و مناسب علمی استوار گردند و با مختصات و نیازها و علائق کودکان و نوجوانان و بطور کلی افراد یک جامعه مطابقت داشته باشند.

اهمیت توجه به مبانی روانی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی وقتی بیشتر روشن می‌شود که به ماهیت یادگیری در انسان و بخصوص به کم‌وکیف ایجاد انگیزه و علاقه برای آموختن و همچنین مختصات توانش‌ها و مراحل رشد یادگیرنده و غیره توجه نمائیم. تعلیم و تربیت انسانها و بطورکلی ارتقاء دادن سطح دانش بصیرت و مهارتهای آنها، بدون داشتن شناختی نسبتاً عمیق از مراحل رشد جسمی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی در سنین مختلف و چگونگی ایجاد و تقویت انگیزه‌ها برای یادگیری میسر نخواهد بود. بهمین جهت یک برنامه‌ریز آموزشی و درسی بطور اخص و یک مسئول و مجری

---

1 - Bio - Chemistry

2 - Bio - Physics

برنامه‌های آموزشی و درسی بطور اعم، می‌بایستی از بیشتر یافته‌ها و اصول و قوانین علم روان‌شناسی، بخصوص روان‌شناسی تربیتی، اطلاع نسبتاً عمیق و وسیعی داشته باشد.

روان‌شناسی تربیتی شاخه‌ای از علم روان‌شناسی است که جنبه‌های کاربردی اصول و یافته‌های روان‌شناسی را در تعلیم و تربیت مطالعه و بررسی مینماید.

بنابراین همه مسئولان و مربیان تعلیم و تربیت بخصوص برنامه‌ریزان آموزشی و درسی می‌بایستی از اصول و قوانین و یافته‌های علم روانشناسی بطور اخص و روان‌شناسی تربیتی بطوراعم، اطلاع کافی داشته باشند تا بتوانند وظایف خود را بنحو مطلوبی انجام دهند. لزوم توجه به مبانی روانی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی وقتی بیشتر روشن می‌شود که به سئوالاتی از قبیل سئوالات ذیل توجه بنمائیم:

سئوالات مربوط به اهمیت توجه به مبانی روانی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی:

۱- تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی برای چه کسانی است؟

۲- چگونه یادگیرنده رشد می‌کند؟

۳- درباره ماهیت یادگیری در انسان چه می‌دانیم؟

۴- انسان در سنین مختلف چه مطالبی را می‌تواند یادبگیرد و چه مطالبی را قادر نیست بطور اصیل بیاموزد؟

۵- مطالب یادگرفتنی را طبق چه اصول و روشهائی باید ارائه نمائیم؟

۶- انسان در سنین مختلف چه چیزهائی را و از چه راههائی می‌تواند بهتر یاد بگیرد؟

۷- انسان در هر محدوده سنی چه چیزهائی را باید یاد بگیرد؟

۸- استعدادها، توانش‌ها و علاقه‌های انسان در مراحل مختلف زندگانی تا چه اندازه قابل پرورش و گسترش‌اند؟

۹- چگونه می‌توان مطالب یادگرفتنی را در سطح توانائی و ادراک یادگیرنده در یک مرحله‌ای از رشد ذهنی ساده کرد؟

۱۰- چگونه می‌توان میزان انگیزش را درباره یادگیرنده نسبت بیک مطلب یادگرفتنی

افزایش داد؟

۱۱- چگونه می‌توان میزان استعداد، هوش، انگیزش و توانائی‌های دیگر یادگیرنده را بطور نسبتاً دقیقی مشخص نمود؟

۱۲- چگونه می‌توان برنامه‌های آموزشی و درسی را طوری طراحی نمود که مجریان و به‌خصوص معلمان در هنگام اجرا به تفاوتهای فردی در زمینه یادگیری توجه نمایند؟

۱۳- چگونه می‌توان اصول یادگیری بر محور فعالیتهای یادگیرنده را در تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی توسعه داد و تقویت نمود؟

۱۴- تاکنون برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در جامعه ما تا چه اندازه با توجه به اصول قوانین و یافته‌های علم روان‌شناسی و بخصوص روان‌شناسی تربیتی تهیه و تنظیم شده‌اند؟

همانطور که در زمینه لزوم توجه به‌مبانی فلسفی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی اشاره شد، در اواخر قرن هیجدهم و اوائل قرن نوزدهم، توسعه نظرات ونافذ و سودمند فیلسوفان و مربیان معروفی چون کمنیوس و روسو پایه و اساس تحول بزرگی را در تعلیم و تربیت نهاد که از نظر اهمیت آن را با انقلابی که کپرنیکوس در علم نجوم بوجود آورد همانند می‌دانند و گاهی بهمین جهت آنرا انقلاب کپرنیکی در تعلیم و تربیت می‌نامند. این تحول که بر محور دیدگاه «تعلیم و تربیت کودک‌مدار» صورت گرفته بود با توسعه علوم مختلف از جمله روان‌شناسی قدرت و گسترش بیشتری یافت. تغییر در دیدگاههای فلسفی از جمله از «مطلب مداری» به کودک مداری همراه با ترقیات و پیشرفتهای قابل توجهی که در علوم مختلفه از جمله علم روانشناسی حاصل شده بود؛ زمینه را برای کاربرد نظرات جدید درباره کودک‌مداری توسط مربیانی نظیر پستالوزی هربارت و فروبل و سایرین فراهم نمود.

توجه به شناخت کودک یا فرد یادگیرنده بطور اعم هر روز دامنه وسیعتری یافت و در مدت‌نسبتاً کوتاهی‌پیشرفتهای حائزاهمیتی رابدست آوردو افرادمعروفی طی قریب بدو قرن از این دیدگاه؛ با اتکاء به اصول و یافته‌های علم روان‌شناسی و سایر علوم انسانی

دفاع کردند. از جمله معاصران می‌توان جان‌دیوئی ماریا مانتیسوری[1] و جین‌پیاژه را نام برد.

جان دیوئی ضمن تدریس در دانشگاه شیکاگو، برای کاربرد عملی نظرات کودک‌مدار خود مدرسه‌ای در شیکاگو باز نمود که بعدها "به مدرسه دیوئی" معروف شد.

او و همکارانش با توجه به دیدگاه کودک‌مداری؛ یادگیری از راه فعالیت یادگیرنده و راهنمائی معلم راتقویت کردند و شناخت مختصات و مشخصات رشد کودک را یکی از ضروری‌ترین شرایط برای معلم بودن، بخصوص در دبستان و دبیرستان قلمداد نمودند. با این کوششها و زمینه مساعدی که نظرات دانشمندان اروپائی و امریکائی در آن زمان بوجود آورده بود؛ شالوده «نهضت تعلیم و تربیت پیشرو» ریخته شد که تا بعد از مرگ دیوئی نیز ادامه یافت ولی برای مدت کوتاهی متوقف شد. در سالهای اخیر اعتقادات بنیادی این نهضت دوباره رونق و رواج یافته است. البته بعد از مرگ دیوئی بعضی از شاگردان او از جمله کیل‌پاتریک و دیگران به‌اشاعه و ترویج نظرات «کودک‌مداری» او پرداختند برای مثال یکی از شاگردان او که در «مدرسه دیوئی» نیز همکاری می‌نمود بعد از مراجعت به وطن خود که بنام دره گل سرخ معروف بود دبستانی بنام «مدرسه دره گل سرخ»[2] تاسیس کرد که در حقیقت بروی دیدگاه «کودک‌مداری» و نظرات و اعتقادات تربیتی جان‌دیوئی استوار شده بود. از جمله شرط اول برای استخدام آموزگاران این مدرسه این بود که معلمان می‌بایست در زمینه مشخصات و مراحل رشد کودک تحصیلات و اطلاعات نسبتاً جامعی داشته باشند.

ماریا مانتیسوری - روان‌پزشگ معروف ایتالیائی - بعد از مدتی فعالیت در درمانگاه‌ها و مؤسسات مخصوص کودکان معلول و عقب‌مانده و عقب‌افتاده؛ اقدام به‌تاسیس یک مدرسه در یکی از محله‌های فقیرنشین شهر رم نمود و در آنجا برای اولین بار روش تربیتی خاصی را که بعدها «به روش مانتیسوری»[3] معروف شد ابداع و با

---

1 - Maria Montessorie

2 - Rose - Valley School

3 - The Montessorie Method

موفقیت چشم‌گیری بکار برد. روش ماریا مانتیسوری، علاوه براینکه بر دیدگاه کودک‌مداری استوار است تاکید زیادی بروی یادگیری از راه بکار بردن حس‌ها وبطور کلی یادگیری از طریق فعالیتهای یادگیرنده و راهنمائی‌های معلم می‌نماید. وسائل و دستورالعمل‌های او همه روی اعتقاد به اصل یادگیری از طریق فعالیت استواراند.

جین پیاژه دانشمند واپیستمولوژیست[1] معروف سوئیسی که بیش از نیم قرن فعالیت وکوشش خود و همکارانش در جهان امروز نهضت عظیمی در راه «شناخت ماهیت دانش و کیفیت فراگیری آن توسط کودک انسان» براه انداخته است؛ یکی دیگر از چهره‌های معروفی است که خدمات شایان توجهی به نهضت کودک‌مداری نموده است. پیاژه نیز چون سایر بنیان‌گذاران این مکتب فکری، یادگیری را نتیجه درگیری فعالانه یادگیرنده با شیء مورد نظر یا مطلب و رویداد مورد نظر می‌داند و در جریان یادگیری متوجه «دادوستدهائی است که از درون[2] یادگیرنده یابرون[3] و بالعکس صورت می‌گیرند.» نظریه تعادل[4] پیاژه و نظریه تعامل[5] دیوئی هر دو بروی دیدگاه کودک‌مداری و یادگیری از راه فعالیت یادگیرنده استوارند.

امروزه این نظر مورد قبول خاص و عام است که آموزش وپرورش بطور اعم و تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی بطوراخص؛ بدون توجه به مختصات سنی و مراحل رشد و توجه به‌استعدادها، توانش‌ها و علائق یادگیرنده کاری بیهوده است و این یک حقیقتی است که عملاً صحت آن معلوم شده و روزبروز به اهمیت آن افزوده می‌شود. با این مقدمات می‌توان چنین نتیجه گرفت که توجه به مبانی روانی در تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی از اولویت خاصی برخوردار است. بنابراین مسئولان، مجریان، بخصوص برنامه‌ریزان آموزشی و درسی می‌بایست، در زمینه مراحل رشد، و قوانین آن بخصوص در دوران کودکی و نوجوانی اطلاعات نسبتاً جامعی داشته باشند تا

---

1 - Epestemologist
2 - Accommodation
3 - Assimilation
4 - Epuilibrium
5 - Confronatation theory

بتوانند با اتکاء به آن اطلاعات، نتایج و تجربیات عملی و فنی؛ اقدام بتهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی متناسب بنمایند.

تنها با توجه به مبانی علمی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و بخصوص مبانی فلسفی، روانی و اجتماعی آن است که می‌توان امیدوار بود که برنامه‌های تهیه و تنظیم شده در راه فراهم نمودن آموزش و پرورشی متناسب، حساب شده، سازنده و مفید، برای جامعه بکار روند و محصولات مدارس جامعه به‌جای سربار بودن، افرادی دانشمند ماهر و دارای نگرشهای مطلوب فردی و اجتماعی و مؤمن و مجری ارزشهای والای انسانی بارآیند و در حل و فصل مسائل فردی و اجتماعی بیشتر موفق و کامیاب باشند.

دال (۱۹۷۰ - ۴ - صفحه۲۷) میگوید امروزه عوامل روانی پایه و اساس بسیاری از تصمیم‌گیری‌ها را در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی تشکیل میدهند. زیرا که روان‌شناسی یکی از علوم مادر است و تعلیم و تربیت بسیاری از مبانی و اصول بنیادی خود را از آن دریافت میدارد.

روان‌شناسی تربیتی که در حقیقت چیزی جزکاربرد اصول و یافته‌های علم روان‌شناسی درراه حل و فصل مسائل و مشکلات و بطور کلی جریان‌های آموزشی و پرورشی نیست؛ کمک‌های شایان توجهی به مربیان و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی بخصوص بهنگام تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌ها و تعیین اولویت‌ها مینماید. همانطوریکه اشاره شد توجه به مبانی علمی در برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی دارای اهمیتی بسیار حیاتی و ضرورتی غیرقابل انکار است.

آشنائی مسئولان، طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی به اصول و یافته‌های علم روانشناسی و بخصوص روان‌شناسی تربیتی از این جهت ضروری و سودمند است که بسیاری از مسائل و مشکلات آموزشی و پرورشی را می‌توان بکمک اصول و یافته‌ای این علم تجزیه و تحلیل نمود و به ماهیت و علل بوجود آورنده آنها پی برد و در جهت پیش‌گیری یا حل آنها اقدامات لازم را مرعی داشت. آگاهی و بخصوص اطلاع از نتایج جدیدترین بررسی‌ها و تحقیقاتی که بنحوی از انحاء با آموزش و پرورش انسانها در سنین مختلف سروکار دارند؛ یک نوع بصیرت و ژرف‌نگری را در هر یک از

مسئولان، مربیان و بخصوص برنامه‌ریزان آموزشی و درسی بوجود می‌آورد و آنها را قادر می‌سازد تا بتوانند نه تنها در حل مسائل و مشکلات آموزشی و پرورشی موجود بکوشند، بلکه بتوانند با انجام پیش‌بینی‌های لازم و اقدامات اصولی و حساب شده؛ از بروز بسیاری از مسائل و مشکلات آموزشی و پرورشی جلوگیری بعمل آورند.

همانطور که در زمینه لزوم توجه به مبانی فلسفی در نظام‌های آموزشی متمرکز، اشاره شد چون بسیاری از تصمیم‌های مهم، بخصوص در نظام‌های آموزشی متمرکز، توسط عده معدودی از مسئولان و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی اتخاذ می‌شوند و این عده در تعیین خط مشی‌های عمده نظام آموزشی و همچنین در انتخاب هدفهای عمده، روش، وسائل و محتوی کتب و و بالاخره چگونگی ارزشیابی فعالیتهای آموزشی و درسی شرکت دارند؛ عدم اطلاع کافی آنها از اصول و یافته‌های علم روان‌شناسی بروی زمینه‌های مختلف فعالیتهای آموزشی و پرورشی آنان اثرات نامطلوبی به‌جای خواهد گذارد و زیانهای غیرقابل جبرانی را ببار خواهد آورد.

از طرفی چون غرض اصلی از آموزش و پرورش ارتقاء سطح دانش و بینش انسانها و کمک به رشد و تکامل جسمی، ذهنی، اجتماعی و عاطفی آنهاست و این امر بدون داشتن شناخت نسبتاً کاملی از چگونگی رشد، ماهیت یادگیری و چگونگی ایجاد انگیزه‌ها در انسان‌عملی و میسرنخواهد شد؛ پس برای طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی می‌بایستی از اصول و یافته‌های علم روان‌شناسی اطلاع کافی داشت و آنها را در تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی بکار برد. در غیراین‌صورت برنامه حاصله جوابگوی نیازهای شاگردان نخواهد بود و استعدادها، توانش‌ها و رغبت‌های آنها را در نظر نخواهد گرفت. اولسون (۱۹۵۷ - ۳۶ - صفحه۵) می‌گوید تصویر جامع از یک برنامه آموزشی و درسی الزاماً باید: ماهیت کودک، نیازهای او، آرزوها و الزامات جامعه را دربرگیرد و فعالیتهائی که بوسیله آنها فرد تجربیات لازم را بدست می‌آورد در آن ملحوظ گردد.

بیشترما به این حقیقت واقف هستیم که در گذشته و تا اندازه‌ای هم در زمان حال برنامه‌های آموزشی و درسی اغلب بدون توجه به اطلاعات کافی درباره ماهیت انسان، رشد در سنین مختلف، ماهیت یادگیری در انسان و همچنین ماهیت دانش موجود که با

سرعتی خارق‌العاده در حال تزاید و تغییر و تحول است؛ طرح‌ریزی و اجرا می‌شدند و چه‌بسا تصمیم‌های بسیار مهم و حیاتی که بدون توجه به اصول علمی و اطلاعات دقیق و صحیح اتخاذ می‌گردید. خوشبختانه امروزه در طراحی‌ها و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی به اصول و یافته‌های علوم مختلف، بخصوص علم روان‌شناسی توجه زیادی مبذول می‌شود و مراحل رشد انسان، استعدادها و علائع او در سنین مختلف و به‌موضوعات مختلف؛ مورد توجه کافی قرار میگرید. امروزه هدفها، روش وسائل، ماهیت و چگونگی انجام فعالیتهای آموزشی و یا فعالیتهای درسی و بالاخره روش و ضوابط ارزشیابی آنها با توجه به مختصات و ویژگیهای رشد و تکامل انسان در مراحل مختلف زندگانی انتخاب، تنظیم و اجرا می‌شود. هاس (۱۹۷۴ - ۲۶ - صفحه۵۶) در این مورد می‌گوید که مراحل رشد انسان بطورکلی بعنوان یکی از مبانی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی شناخته شده و مطالعه مراحل رشد و تکامل در کودکی و نوجوانی بعنوان یکی از علوم بنیادی و تقویت کننده تعلیم و تربیت به حساب می‌آید.

با توجه به مبانی روانی است که برنامه‌ریزان آموزشی و درسی می‌توانند فعالیتهای آموزشی و پرورشی خود را مطابق شرایط و ضوابط و مختصات رشد و تکامل یادگیرنده، طراحی اجرا و ارزیابی نمایند. همچنین در امر تعیین میزان توانش‌ها، استعدادها، رغبت‌ها و در راه توجه به تفاوتهای فردی کودکان و نوجوانان باید از اصول و قوانین علم روان‌شناسی مدد گرفت و معیارهای غلط و روش‌های منسوخ راکه در اغلب کشورها برای این منظور بکار گرفته می‌شوند مطرود نمود و از اطلاعات، آزمونها و معیارهای جدید علمی بهره گرفت. باید قبول کنیم که متأسفانه هنوز هم یکی از مهمترین معیارها، در بیشتر مواقع، سن تقویمی یادگیرنده است. در صورتیکه باید میزان رشد کودک را در مرحل سنی معینی که در آنست بطور دقیق معلوم و در نظرگرفت. و براین مبنا می‌توان گفت که داشتن اطلاعات جامع از طرف طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی کمک‌های شایان توجه و زیادی به ارتقاء کمی و کیفی فرایند یادگیری در شاگردان می‌کند.

بعضی از کمک‌هائی که روانشناسی می‌تواند به برنامه‌ریزان آموزشی و درسی بکند:

۱- خط‌مشی‌های اساسی نظام آموزشی و پرورشی را بروی مبانی مستحکم علمی قرار دهند.

۲- در انتخاب هدفهای عمده و جزئی آموزشی و پرورشی و تنظیم و اجرای فعالیت‌های مناسب برای رسیدن به هریک از این هدفها؛ مختصات رشد یادگیرنده و میزان نوع استعدادها و علائق او را در نظر بگیرند.

۳- به ماهیت یادگیری درانسان و قوانین واصول آن آشناشوند و آنها را در تهیه و تنظیم فعالیتهای یادگیری و چگونگی ارزشیابی آنها بکار برند.

۴- جای صحیح هریک از هدفها را در سطوح مختلف، دروس مختلف و همچنین زمان، شرایط و فعالیت‌های لازم برای رسیدن بهریک از هدفها را معلوم کنند.

۵- به نیازها و انگیزه‌های یادگیرنده در سنین مختلف و درباره مطالب و تجربیات متفاوت پی ببرند.

۶- نیازهای فرد را، به‌خاطر سعادت و سلامت او در زندگانی فردی و اجتماعی، در سنین مختلف منظور بدارند.

۷- به طبیعت و ماهیت رشد یادگیرنده احترام بگذارند و تسهیلات، تجربیات و مواد لازم را برای شکوفائی هرچه بیشتر و سالم‌تر آن مهیا کنند.

۸- در تنظیم مطالب، تجربیات آموزشی یا درسی اصول: ارتقاء تدریجی - از ساده به مشکل - از معلوم به مجهول - از نزدیک بدور را رعایت کنند.

۹- در انتخاب روش، وسائل، ترتیب عمل و ضوابط ارزشیابی به مراحل رشد، توانش‌ها، استعداد وعلائق یادگیرنده توجه نمایند.

۱۰- دریادگیری؛ به‌جای ترویج روش‌هائی که به‌حفظ کردن طوطی‌وار کمک می‌کند، سعی کنند روش‌هائی راکه سطح ادراک و قدرت تفکر و استدلال یادگیرنده را ارتقاء می‌دهد انتخاب و بکار برند.

۱۱- به‌جای توجه به کمیت یادگیری و محصول آن، توجه به کیفیت یادگیری و جریان آن، بخصوص در رابطه با حقایق و مسائل زندگانی روزمره را مورد نظر قرار دهند.
۱۲- «یادگیری فعال»[1] و توأم با عمل را به‌جای «یادگیری غیرفعال»[2] وبدون عمل رواج دهند.
۱۳- در یادگیری، هدف، یعنی آموختن را فدای وسیله یعنی امتحان دادن و نمره و مدرک گرفتن نکنند.

با در نظر گرفتن مطالبی که در زمینه لزوم توجه به مبانی روانی از طرف مسئولان آموزش و پرورش یک جامعه، بخصوص طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی ارائه شد؛ می‌توان چنین نتیجه گرفت که داشتن اطلاعات و معلومات نسبتاً عمیق و جامع بخصوص در زمینه‌ای سه‌گانه ذیل برای مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان بسیار ضروری است: ۱- در ماهیت دانش، روند ایجاد و تغییر و تحولاتش ۲- در ماهیت یادگیری در انسان، رعایت قوانین اصول و یافته‌هایش ۳- در ماهیت یادگیرنده، مراحل رشد، مشخصات نیازها، انگیزه‌ها و استعدادهایش. عدم آشنائی کافی به زمینه‌های فوق واصول و حقایق و مسائل مربوط به آنها سبب می‌شود که برنامه‌های آموزشی و درسی تهیه و تنظیم شده توسط این گونه افراد با مشخصات، امکانات و نیازها و احتیاجات کودکان و نوجوانان جامعه مورد نظر متناسب نباشد و در نتیجه استعدادهای آنان را بنحو سالم و سازنده‌ای پرورش ندهد و نیازهای آنهارا برآورده نسازد. چنین برنامه‌ای؛ نه‌تنها جوابگوی نیازها و احتیاجات جامعه و افراد آن نخواهد بود بلکه برای شکوفا ساختن قدرتها، استعدادها و آموزش مفاهمی مهارتها و نگرشهای مطلوب و موردنظر انگیزه و رغبت کافی و لازم را به‌وجود نخواهد آورد. در چنین صورتی می‌توان گفت که تمام کسانیکه بنحوی از انحاء با تهیه و تنظیم چنین برنامه‌هائی سروکاردارند درانجام رسالت و وظیفه بسیار خطیر و مهم خودکه طرح برنامه‌های آموزشی و درسی جامع و متناسب و

---

1 - Active Learning
2 - Passive Learning

فراهم نمودن تسهیلات امکانات برای اجرای دقیق و ثمربخش آنها، در جهت آموزش و پرورش دادن نسل‌های یک جامعه بخصوص نسل جوان می‌باشد ناموفق بوده‌اند.

تنها با داشتن اطلاعات نسبتاً عمیق و وسیع در زمینه‌های فوق و بطورکلی بصیرت و دانش کافی در زمینه مبانی علمی، طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی است که مسئولان، طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی؛ آن بینش و قدرت کافی را برای طراحی برنامه‌های آموزشی و درسی متکی به اصول علمی و با توجه به مسائل، امکانات و شرایط جامعه مورد نظر و نیازها، توانائی‌های افرادش خواهند داشت.

برنامه‌های طرح شده توسط آنان با مسائل و مشکلات بنیادی و زیان‌آور کمتری مواجه خواهد شد و در نتیجه امکان موفقیت بیشتری رادر انجام رسالت و وظیفه خطیر خود خواهند داشت.

آقای جک فرای مایر[۱] (۱۹۷۲ - ۳۷ - صفحه‌های ۹۸ - ۶۵) استاد و رئیس «گروه برنامه‌ریزی آموزشی و تدریس»[۲] دانشکاه علوم تربیتی دانشگاه ایالتی اوهایو، آمریکادر مقاله‌ای تحت عنوان «مدارس برای فردا»[۳] می‌نویسد در امریکا و بیشتر کشورهای پیشرفته علمی - صنعتی از میان سه عنصر اصلی تعلیم و تربیت یعنی (۱) ماهیت دانش موجود[۴] (۲) ماهیت جامعه[۵] و (۳) ماهیت یادگیرنده[۶] تاکنون بیشتر توجه بروی دو عنصر اول یعنی کوشش در راه انتقال دانش و سعی در برآورده شدن نیازهای جامعه بوده وبروی عنصر سوم یعنی ماهیت یادگیرنده توجه چندانی مبذول نشده است.

در کشور مانیز می‌توان گفت که در برنامه‌های آموزشی و درسی بیشتر توجه بروی عنصر اول یعنی انتقال دانسته‌ها و مطالب و معلومات کتابی و به‌اصطلاح «دائرةالمعارفی» بوده‌است. این توجه هنوزهم تا اندازه‌ای معطوف است و به شناخت یادگیرنده و به

1- Jack Frymier

2 - Department of Curriculum and Instruction

3- Schools for Tomottow

4- Nature of Knowledge

5 - Nature of Society

6 - Nature of Learner

ماهیت و نیازها، استعدادها و انگیزه‌های او توجه کافی مبذول نمی‌شود. بهمین علت جای تعجب نیست که می‌بینیم بیشتر فارغ‌التحصیلان مدارس متوسطه ما در صورت عدم موفقیت در ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی عالی مهارت‌های لازم برای احراز بیشتر مشاغل موجود در بازار کار را ندارند.

خوشبختانه در سالهای اخیر، به‌خاطر احتیاج شدید جامعه در حال پیشرفت و بخصوص بنیادی در ایران اسلامی و نیاز مبرم کشور به نیروی انسانی ماهر و نیمه ماهر؛ اقدامات اساسی و جدی از جمله تدوین و اجرای طرح‌ها و برنامه‌های بلندمدت برای توسعه اقتصادی -کشاورزی و صنعتی تدوین، اجرا شده و می‌شود. در قلمرو آموزش و پرورش هم طرح‌ها و برنامه‌های متعددی از جمله طرح تغییرنظام آموزش متوسطه و ایجاد مدارس و مؤسسات فنی و حرفه‌ای و دانشگاه‌های فنی و صنعتی جدید، طراحی و به مرحله اجرا درآمده است که در طراحی و تدوین این طرح‌ها قدمهای مؤثری در جهت توجه به ماهیت و نیازهای افراد و جامعه برداشته شده است. اکنون بسیار مناسب و ضروری است که توجهی به اصول علمی، طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی کشور مبذول گردد و در این راه از متخصصان برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و سایر افراد مطلع که در این زمینه تحصیلات و تجربیات لازم وکافی را دارا می‌باشند استفاده شود.

I- در ماهیت دانش

بررسی و تحقیق در ماهیت دانش موجود و پی‌بردن به چگونگی پیدایش، روند و تغییر و تحولاتش، شرط لازم برای تعیین ضوابط جهت انتخاب و تدارک برنامه‌های آموزشی و درسی در آن دانش بخصوص و همچنین در چگونگی تنظیم و ارائه روشهای مناسب وسائل و امکانات و غیرو جهت یادگیری و بهره‌مندی از آن است. بهمین جهت از زمانهای بسیار دور، انسان به پی‌بردن به ماهیت معرفت و عناصر متشکله آن علاقمند بوده است. امروزه علمای علم اپیستمولوژی مشغول بررسی و مطالعه ماهیت دانش موجود و چگونگی فراگیری آن توسط انسان هستند. البته دانش در زمان گذشته بسیار

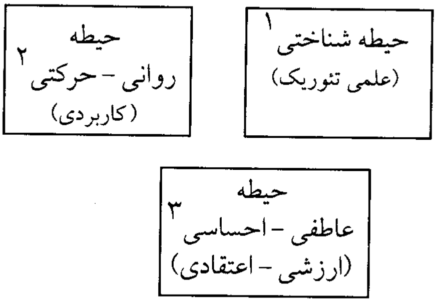
محدود بوده؛ بطوریکه امکان فراگرفتن اغلب دانش‌ها موجود بوده است. بهمین جهت اغلب دانشمندان و فیلسوفان و معلمان معروف تاریخ چون سقراط، ارسطو، افلاطون، عطار، ابن سینا و بیرونی به اغلب دانش‌های زمان خود چون ریاضیات، نجوم، منطق، ادبیات، علم‌الارض، طب و غیره آشنائی کافی داشته‌اند و تا اندازه زیادی از ماهیت این دانش‌ها و عناصر متشکله آنها و چگونگی فراگیری و بهره‌مندی از آنها مطلع بوده‌اند.

اما با گسترش روزافزون دانش بشر در علوم قدیم و جدید بخصوص در دوره‌های قبل و بعد از رنسانس در اروپا؛ دامنه دانسته‌های بشر چنان گسترش یافت که دیگر امکان فراگرفتن همه دانسته‌ها، حتی در یک قلمرو علمی مثل فیزیک، برای یک انسان از میان رفت بنابراین پی بردن به ماهیت چنین «دانش در حال توسعه و تزاید» و یا بهتر بگوئیم «دانش در حال انفجار» بهمان اندازه مشکل‌تر شد. تزاید روزافزون دانش و تغییر و تحولات سریع آن مسائل بیشماری را بخصوص در زمینه فراگیری آن برای انسان بوجود آورده است.

اولین‌بار ارسطو در ایجاد یک طبقه‌بندی منطقی و منظم از دانش زمان خود اقدام نمود. امروزه طبقه‌بندی دانش، حتی در یک قلمروبخصوص، کاری پیچیده و دشوار است؛ با وجود براین بشر توانسته است در علوم اصلی دانش رابصورتهای منطقی و منظم طبقه‌بندی نماید و با این کار امکان شناخت روشن‌تر و دقیق‌تر دانش را فراهم آورد تا با اتکاء به چنین شناختی بتواند روش مناسبی برای فراگیری آن تدوین کند و وسائل لازم ومتناسبی را برای بهتر و آسانتر آموختن آن تهیه و بکار بندد. از جمله کسانی که در راه طبقه‌بندی دانش سعی و کوشش شایان توجهی نموده‌اند مربی و دانشمند معروف بنجامین بلوم[1] امریکائی (۱۹۵۶ – ۳۸ – صفحه ۱۰) می‌باشد که دانش بشر را به حیطه‌های سه‌گانه ذیل طبقه‌بندی نموده است:

---

1 - Benjamin S. Bloom



شمایل ۶ - حیطه‌های دانش بشری بلوم

بلوم و تعداد روزافزونی از مربیان و دانشمندان معاصر معتقدند که نظام‌های آموزشی و پرورشی اکثر کشورهای جهان تاکنون بیشتر توجه خود را معطوف به حیطه‌های شناختی و انفعالی یا کارکردی نموده‌اند و کمتر به حیطه سوم یعنی حیطه عاطفی، احساسی ارزشی و اعتقادی در آموزش و پرورشی توجه نموده‌اند.

بعضی از برنامه‌ریزان آموزشی و درسی و مربیان معاصر معتقدند که آموختن دانش بصورت انباشته‌ای از اطلاعات و حقایق علمی و غیرعلمی، کلی و جزئی؛ در زمینه‌های مختلف کاری است که فیلسوف معروف فرانسوی ژان ژاک روسوآنرا انباشتن مغزها می‌نامد که در حقیقت چیزی جز اتلاف هزینه، نیرو و از همه مهمتر ضایع نمودن استعدادها و تلف نمودن فرصت‌ها و اوقات گرانبهای نسل جوان یک جامعه نخواهد بود.

همانطوریکه روسو هم اعتقاد دارد باید به گسترش و تقویت قوای ذهنی یادگیرنده پرداخته شود. برای این منظور بسیاری از برنامه‌ریزان و دانشمندان معاصر معتقدند که در برنامه‌های آموزشی و درسی باید به فراگیری در قلمرو هر زمینه درسی و آموختن مهارتهای کاربردی آن مفاهیم در زندگانی روزمره و همچنین پرورش نگرشهای فردی و اجتماعی، مورد نیاز زندگی معاصر توجه شود؛ نه به انباشتن مغزها از اطلاعات و حقایق

---

1 - Cognitive Domain

2 - Psycho - motor Domain

3 - Affective Domain

محض. بطور کلی می‌توان نتیجه گرفت که مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی هر جامعه‌ای می‌بایست اطلاعات جامع و وسیعی در ماهیت دانش و چگونگی فراگیری آن داشته باشند و براساس آن اطلاعات تصمیم‌های لازم را جهت تهیه و تنظیم و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی متناسب و دلخواه خود را بعمل آورند.

موضوع «انتقال دانش» به معنای اخص امری غیرممکن است و آنچه در این راه انجام گرفته و می‌گیرد امری سطحی و زودگذر است و در حقیقت چیزی جز حفظ کردن مطالب و تحویل دادن آن برای دریافت نمره، مدرک و سپس فراموش کردن قسمت اعظم آن درمدت بسیار کوتاهی پس از امتحانات نیست. این حقیقت باردیگر اهمیت «علم‌آموزی به‌خاطرعلم» راتأکید می‌نماید و مارا متوجه ماهیت دانش و چگونگی فراگیری آن از راه‌های صحیح می‌کند. مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی باید در مقابل این مشکل که دانش با سرعتی سرسام‌آور ایجاد می‌شود وبا سرعتی سرسام‌آور کهنه ومنسوخ می‌گردد راه‌حل‌هائی متکی به اصول و قوانین یادگیری را بیابند و اطلاعات جامع درباره ماهیت دانش موجود و چگونگی فراگرفتن آن توسط انسان پیدا کنند و با دقت و فراست و روشن‌بینی آنها را بکار گیرند. برای نمونه بلاک (۱۶۶۲ - ۳۹ - صفحه‌های ۵۲ - ۴۲) می‌گوید فقط کافی نیست که دانش را بصورت مجرد و مجزیٰ به شاگردان یاد بدهیم یا راه حل مسئله را به آنهانشان بدهیم بلکه بهتر است به یادگیرنده کمک نمائیم تا خود دانش کافی در زمینه مسئله مورد نظر بدست آورد و قادر باشد که خود مسئله را حل کند تا از این راه یک یادگیری اصیل عمیق پایدار حاصل شود و در ذهن بماند.

بطور کلی می‌توان گفت که دانش‌اندوزی امری شخصی و درونی است و انسان خود یاد می‌گیرد و خود می‌آموزد. در این راه محیط مساعد، تسهیلات، راهنمائی‌ها و امکاناتی که برای او فراهم می‌شود در کیفیت این یادگیری نقش مؤثری را بازی می‌نماید ولی نقش اصلی را خود فرد یادگیرنده بازی می‌کند.

زمان برای توجه به کمیت در دانش‌اندوزی سپری شده و در مقابل این دانش حجیم و

متغیر که در هر آن مقدار متنابهی از آن منسوخ و کهنه می‌شود؛ چاره‌ای جز توجه به کیفیت نداریم و می‌بایست به آموزش آن بخش از دانش موجود بپردازیم که قابل تفسیرشدن، تعمیم دادن و بکار گرفتن بوده و در عین حال در مقابل عامل زمان و عامل تغییر به میزان قابل ملاحظه‌ای پایدار، مقاوم و با ثبات باشد.

II - در ماهیت یادگیری

درباره اهمیت آشنائی مسئولان، طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی به اصول و یافته‌های روانشناسی یادگیری کافی است که به این اصطلاح متداول توجه کنیم: "یادگیری در قلب روان‌شناسی و آموزش و پرورش قرار دارد." همانطوری که از تعریف روان‌شناسی بعنوان «علم مطالعه رفتار»[1] و از تعریف تعلیم و تربیت بعنوان «علم ایجاد تغییر در رفتار»[2] استنباط می‌شود، بین شناخت رفتار و قدرت ایجاد تغییر در رفتار رابطه لازم ملزومی وجود دارد. اگر تغییرات مطلوبی را در پندار و گفتار و کردار یادگیرنده خواهانیم و این تغییرات را گواه صادقی برای انجام شدن یادگیری اصیل بدانیم می‌توانیم به اهمیت و لزوم شناخت استعدادها، قدرتها و علائق یادگیرنده پی ببریم.

لزوم شناخت یادگیرنده و آگاهی از قوانین و اصول یادگیری و اطلاع و کاربرد روش، وسائل و فنون متناسب برای یادگیری بهتر؛ وقتی بیشتر روشن می‌شود که سئوالات ذیل و سئوالاتی از این قبیل مطرح شوند:

۱- یادگیری در انسان چگونه انجام می‌شود؟

۲- آیا یادگیری در انسان‌ها و یادگیری در حیوانات یکسان انجام می‌شود؟

۳- آیا استعداد و میزان انگیزش برای یادگیری در انسانها یکی است؟

۴- چه مطالبی را انسان در چه سنینی می‌تواند در صورت تمایل بیاموزد؟

۵- چه مطالبی را انسان در چه سنینی از دوران زندگی نمی‌تواند بیاموزد؟

۶- چه مطالبی را انسان در چه سنینی از دوران زندگی مایل است و می‌باید بیاموزد؟

---

1 - Science of Behavior

2 - Science of Changing Behaviore

۷- چه نوع یادگیری را «یادگیری سطحی وناپایدار» می‌نامند؟
۸- چه نوع یادگیری را یادگیری عمقی و پایدار می‌نامند؟
۹- شرایط، ضوابط، روش و وسائل برای بوجود آوردن یک یادگیری عمیق و پایدار چه هستند و کدامند؟
۱۰- یادگیری در انسان از چه اصول و قوانینی پیروی می‌کند؟
۱۱- چه نوع ضوابطی را برای ارزشیابی کیفیت میزان عمق و پایداری یادگیری لازم می‌دانیم؟
۱۲- از چه راهها، روش‌ها و وسائلی؛ می‌توان کمیت، کیفیت، میزان پایداری و اصالت یادگیری را در انسان در زمینه بخصوصی بطور نسبتاً دقیق معلوم نمود؟

بیشتر سئوالات فوق و وسئوالاتی از این قبیل را می‌توان با مطالعه روان‌شناسی و بخصوص بررسی نظریه‌ها، اصول و قوانین یادگیری پاسخ داد. در رابطه با لزوم توجه به‌مبانی روانی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی؛ در این قسمت بصورت کلی و اجمالی مطالبی ارائه می‌شود:

۱- بطور کلی می‌توان گفت یادگیری در انسان امری است درونی و فردی در بیشتر موارد اختیاری و آگاهانه که توسط خود یادگیرنده و بدون کمک یا با کمک از برون انجام می‌گیرد.
۲- امروزه تحقیقات در زمینه یادگیری این حقیقت را تأیید می‌کنند که یادگیری در انسان در نتیجه درگیری اصیل و جدی عینی و ذهنی یادگیرنده با مطلب یادگرفتنی و از راه فعل و انفعالات ذهنی یادگیرنده و باکمک و راهنمائی متعلم به روی اشیاء، رویدادها، اندیشه‌ها و مطالب انجام می‌گیرد.
۳- پیاژه در زمینه ماهیت یادگیری در انسان معتقد است که با نگاه کردن بیک شیئی نمی‌توان درباره آن چیزی آموخت مگر آنکه یادگیرنده فعالانه با آن شیئی درگیری [1]

1- Confrontation

عمیق و یا ذهنی حاصل کند و بروی آن فعل‌وانفعالاتی انجام دهد. پیاژه یادگیری در انسان را نتیجه دو عمل درون سازی و برون سازی می‌داند که موجب تشکیل ساختارهای مشخص ذهنی یادگیرنده می‌شوند. البته این فعالیتها و درگیریهای یادگیرنده با مطلب یادگرفتنی باید همراه با ادراک و معنی برای یادگیرنده بوده و باخودآگاهی، تفکر، استدلال و عمل از جانب یادگیرنده همراه باشد و گرنه تفاوتی بین یادگیری در انسان با یادگیری در حیوانات مثلاً از راه شرطی شدن در میان نخواهد بود.

از طرفی باید متوجه این حقیقت بود که هر یادگیری اصیل و معنی‌داری احتیاج به فعالیت دارد ولی هر فعالیتی منجر به یادگیری معنی‌دار نمی‌شود. برای مثال می‌توان فعالیتهای غیرارادی بدن را مانند طپش قلب مثال زد و گفت که قلب انسان در تمام طول زندگانی در حال فعالیت است ولی هیچگونه یادگیری به معنای اخص کلمه صورت نمی‌گیرد.

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که انسان تنها وقتی بطور عمیق، اصیل وپایدار چیزی را یاد می‌گیرد که بطور خودآگاه و فعالانه درباره آن به فعالیتهای عینی و یا ذهنی بپردازد و خود از آن کوشش‌ها نتیجه گیری کند. برای مثال جمله: معلم خواندن را به من آموخت، غلط است و به‌جای آن صحیح است بگوئیم: من خواندن را با کمک معلم آموختم. با توجه به این مطالب می‌توان نتیجه گرفت که در یادگیری عامل اصلی خود یادگیرنده است وعوامل و عناصر دیگر در درجات بعدی اهمیت قرار دارند و نقش کمک‌کننده، راهنما و تسهیل کننده را بازی می‌کنند. در زمینه شخصی بودن یادگیری جبران خلیل جبران[1] در کتاب پیامبر[2] می‌گوید:

«از من نخواه تا تو را به گنجیه دانش‌های خود رهنمون شوم بلکه از من بخواه تا تو را کمک و راهنمائی کنم تا به گنجینه دانش‌های خودت دست یابی.»

---

1 - Jobran Khalil Jobran

2 -The Prophet

بطور کلی می‌توان گفت که یادگیری دارای سه مرحله زیر است:
۱- تجربیات ذهنی و عملی یادگیرنده
۲- نتیجه گیری همراه با ادراک خود یادگیرنده از تجربیات انجام شده
۳- استفاده و به کارگیری یادگرفته‌های قبلی در تجربیات و موقعیت‌های بعدی
۴- ظهور تغییرات پایدار و اصیل در پندار گفتار و رفتار یادگیرنده

پس می‌توان نتیجه گرفت که فقط حفظ کردن طوطی‌وار مطالب و بازگو کردن آنها توسط شاگرد، بدون ادراک عمیق، کاری بی‌فایده است و چیزی جز اتلاف عمر، سرمایه و نیروها نیست. همچنین باید یادآورد شد که یادگیری در انسان امر پیچیده‌ای است و از قوانین و اصول نسبتاً شناخته شده‌ای پیروی می‌کند. امروزه مفهوم یادگیری گسترش بسیار زیادی یافته است و از قالب یادگیری در محدوده کلاس و کتاب و مطالب تصویر شده یا تحریر شده بیرون آمده و کلیه یادگیریهائی که توسط انسان در داخل و خارج از مدرسه - چه عمداً و تحت نظارت و طبق برنامه مدون و چه غیرعمدی و بطور ناخودآگاه - را شامل می‌گردد. جان‌دیوئی می‌گوید: چه بسا مطالبی راکه شاگردان خارج از کلاس و مدرسه می‌آموزند که معلمان و والدین از آن بی‌خبرند.

امروزه یادگیری در انسان از مفهوم محدود «انتقال دانش» و حفظ کردن سطحی مطالب کتابی خارج شده و مفهومی به‌مراتب عمیق‌تر و وسیع‌تر پیدا نموده است. در این راه علم روانشناسی بخصوص روانشناسی یادگیری کمک‌های شایان توجهی نموده است. اگر معلمی ساعتها در سرکلاس مطالبی را تقریر و یا دیکته نماید ولی اثرات پایدار و عمیقی در افکار، گفتار و کردار یادگیرنده حاصل نشود و یادگیرنده نقش غیرفعال «و معلم نقش فعال و متکلم‌الوحده» داشته باشد نمی‌توان‌گفت که آن معلم چیزی را بمعنی صحیح کلمه آموزش داده و یادگیرنده چیزی را از او آموخته است. زیرا عنصر اصلی یادگیری که یادگیرنده می‌باشد، درگیری لازم را بطور فعالانه و خودآگاه با مطالب ارائه شده نداشته و بنابراین مطالبی را بطور سطحی برای مدت زمان نسبتاً کوتاهی حفظ کرده است. جای تردید نیست که میزان توانش‌ها و استعدادهاو همچنین علاقه‌ها و انگیزه‌های

یادگیرنده برای یادگرفتن یک مطلب بخصوص و یا انجام یک فعالیت بخصوص و نتیجه گیری صحیح از آن؛ در کمیت و کیفیت یادگیری بسیار مؤثر است. نکته مهم دیگر این است که توجه داشته باشیم که میزان انگیزش و نوع انگیزه‌ها در یادگیرنده؛ نقش بسیار مهمی را در جریان یک یادگیری اصیل، عمیق و پایدار بازی می‌نماید. واژه انگیزه[1] از کلمه لاتین موور[2] بمعنی جنبش و حرکت مشتق شده است و معمولاً به نیروئی گفته می‌شود که از درون انسان سرچشمه می‌گیرد و محرک فعالیتهای فرد در یک زمینه بخصوص یا برای رسیدن به یک یا چند هدف خاص می‌شود. کرت لوین، روانشناس اجتماعی[3] معروف معتقد است: «انگیزه عالیترین شاهراه یادگیری است.» بطور کلی بسیاری از روانشناسان این نظریه را تایید می‌کنند که داشتن انگیزه عنصر اصلی انجام هر عمل است.

تغییر در رفتار ← یادگیری ← فعالیت ← انگیزه

برنامه‌ریزان، مربیان و سایر مسئولان و مجریان برنامه‌های آموزش و درسی وظیفه دارند که حقایق ذکر شده درباره یادگیری و سایر اصول قوانین و یافته‌هائی را که بطور مستقیم با ماهیت یادگیری در انسان سروکار دارند و یا بطور غیرمستقیم یادگیری را تقویت و استحکام می‌بخشند را در برنامه‌های خود منظور بدارند و در فعالیتهای آموزشی و پرورشی خود بکار برند. برای یادگیری؛ علاوه بر استعداد و علاقه یادگیرنده آمادگی یادگیرنده نیز یکی از شرایط لازم است؛ زیرا برای هر یادگیری زمینه مساعد و معلومات و اطلاعات قبلی بعلاوه قدرت ادراک و توانائی انجام عملیات ضروری است و یادگیری درباره شیئی یا مطلب یا ایده بخصوص بدون داشتن زمینه و آمادگی لازم، میسر نیست لئونارد درویل (۱۳۴۹ - ۴۰ صفحه ۱۰) در این زمینه مثال جالبی دارد و آن اینست

1 - Motive 2-Mover

3 - Social Paychologist

که می‌گوید برای روشن شدن چراغ؛ آمادگیهای قبلی لازم است این آمادگی‌ها عبارتند از: (۱)بودن نفت در چراغ (۲) وجود فتیله سالم در چراغ (۳) وجود کبریت مشتعل

وقتی چراغ روشن می‌شود که همه عوامل لازم برای روشن شدن آن حاضر و سالم باشند.

بعضی از نکات مهم درباره یادگیری اصیل و پایدار:

۱- یادگیرنده باید در جریان یادگیری فعال باشد و با مطالب یادگرفتنی درگیری عینی و ذهنی و عملی داشته باشد.

۲- مطالب یادگرفتنی با توجه به سطح ادراک و میزان توانائی یادگیرنده تهیه و تنظیم و ارائه شوند.

۳- مطالب یادگرفتنی باید از ساده به مشکل از معلوم به مجهول و ازنزدیک بدور تنظیم و ارائه شوند.

۴- هر یادگیری جدیدی باید بر یادگیری‌های قبلی استوار باشد و حتی‌الامکان آنها را تقویت و تکمیل نماید.

۵- یادگیرنده و متعلم، آمادگی کافی داشته و از روش و وسائل لازم استفاده صحیح شود.

۶- یادگیرنده به آنچه که می‌آموزد علاقمند باشد و از نتایج سودمند و اهمیت آن هرچه زودتر مطلع شود و به ارزش کاربردی آن در حل مسائل زندگی روزمره آشنا شود.

۷- یادگیرنده حتی‌المقدور خود مسائل را حل کند تا خودآموزی دراو تقویت شود.

۸- مطالب یادگرفتنی و تجربیات یادگیری حتی‌الامکان موفقیت‌آفرین باشد.

۹- یادگیری همراه با تشویق و ترغیب باشد.

۱۰- یادگیرنده از روی علاقه بطور داوطلبانه در یادگیری شرکت نماید و از هر گونه اجبار برکنار باشد.

بعضی از مسائل یادگیری

باید به این حقیقت توجه شود که یادگیری در انسان امری است بسیار پیچیده و در

قلمروی چنان وسیع قرار دارد که بهتر است برای مطالعه و جستجوی بیشتر به قلمرو روان‌شناسی یادگیری و قلمروهای مربوطه دیگر پانهاد و از اصول و قوانین یادگیری، بخصوص نظریه‌های متعدد و متفاوت درباره یادگیری در انسان، اطلاعات جامعی بدست آورد.

در این قسمت سعی خواهد شد که بطوراجمال به بعضی از مسائل عمده یادگیری، بخصوص آن مسائلی که بطور مستقیم و غیرمستقیم با برنامه‌ریزی آموزشی و درسی سروکار دارند، اشاره‌ای بشود.

در آموزش و پرورش مسائل و مشکلات زیادی هستند که بنحوی از انحاء براثر عدم وجود برنامه‌های آموزشی و درسی متناسب و حساب شده و یا براثر کاربرد ناصحیح و ناموفق برنامه‌های آموزشی و درسی متناسب و حساب شده بوجود می‌آیند. البته مسائل و مشکلات دیگری هم وجود دارد که منشاء آنها در خارج از برنامه‌های آموزشی و درسی و اجرای آنهاست. مثلاً: مسائل و مشکلاتی که از اثرت بحران‌های جهانی بروی آموزش و پرورش ناشی می‌شوند.

غرض و هدف اصلی از اشاره به این دسته از مسائل در زمینه یادگیری این است که بروی این حقیقت تأکید بشود که هدف غائی و نهائی آموش و پرورش و هدف اصلی طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی ودرسی در همه جوامع؛ فراهم نمودن تسهیلات و امکانات و فعالیت‌ها و تجربیات لازم و مناسب برای انجام گرفتن یادگیری است. حال اگر در کیفیت این یادگیری خللی وارد آید می‌توان گفت که در رسیدن به آن هدف غائی و نهائی خلل وارد آمده و در حقیقت زحمات و کوشش‌ها، اوقات گرانبها و هزینه‌ها همه تلف شده و به نتیجه مطلوب منجر نشده‌اند. در جواب این سئوالات که معلم برای چه می‌کوشد؟ شاگرد برای چه به مدرسه میرود؟ مدارس برای چه تأسیس شده و فعالیت می‌کنند؟ برنامه‌های آموزشی ودرسی به‌خاطر چه هدفهای غائی و نهائی طراحی و اجرا می‌گردند؟ بدون تردید باید گفت برای اینکه یادگیری انجام شود و نسل‌های جامعه بصورت افرادی دانا و ارزشمند درآیند و به پیشرفت سعادت و رفاه خود و جامعه خود کمک کنند. البته در صورتی که این یادگیری‌ها، از نوع عمیق و اصیل و پایدار باشد نه از

نوع سطحی، طوطی‌وار و ناپایدار.

یکی از مسائل و مشکلات عمده بعضی از نظام‌های آموزشی و درسی سلطه نظام حفظ کردن‌طوطی‌وار مطالب‌درسی آنهم به‌خاطر امتحان دادن نمره و مدرک گرفتن است.

چنین مسئله‌ای را، بیش از هرچیز، تأکید بیش از اندازه جامعه و نظام آموزش آن بروی مدارک تحصیلی؛ به‌جای میزان ادراک و توانائی عملی و علمی فارغ‌التحصیلان مدارس بوجود آورده است. تأکید بیش از اندازه بروی مدارک تحصیلی به‌جای دانش، معرفت و مهارتهائی که باید با آن همراه باشند خود نیز نتیجه ارزشهای ناصحیح فردی و اجتماعی افراد جامعه است.

براثر سلطه نظام حفظ کردن طوطی‌وار آن هم به‌خاطر امتحان، نمره و مدرک؛ نظام آموزشی در راهی بیهوده تلاش می‌کند و بدون شک همه نیروها، منابع و از همه مهمتر سالهای گرانبهای عمر نسل‌های جوان جامه را بهدر می‌دهد. از طرف دیگر برنامه‌های آموزشی بمعنی اعم و فعالیت‌های درسی بمعنی اخص برمحور این نظام باطل تنظیم واجرا می‌شوند و خود به‌ادامه و تقویت آن کمک می‌کنند.

تأکید بروی آموزش برای ارتقاء از کلاسی بکلاس دیگر یا تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی برای آماده سازی نوجوانان دبیرستانها برای شرکت در مسابقات ورودی دانشگاه‌ها و تعیین ضوابط ورود به آموزش عالی برمبنای محفوظات و اطلاعات خشگ دائرةالمعارفی و عواملی از این قبیل کمک می‌کنند که این نظام باطل چرخهای عظیم نظام آموزشی را بروی هوادرگردش درآورد و همه نیروها و منابع و اوقات نسل‌های جامعه را به چاه تباهی و دره بی‌حاصلی سرازیر نماید.

نظام باطل حفظ کردن طوطی‌وار بیک جامعه بخصوصی اختصاص ندارد بلکه تقریباً در بیشتر جوامع امروزی جهان حتی بعضی از جوامع صنعتی و پیشرفته نیز ازآن کم و بیش اثراتی موجود است. نکته قابل توجه این است که چه درصدی از نیروها، منابع و اوقات گرانبهای نسل‌های یک جامعه را این نظام تلف می‌کند؟ و چه درصدی از آنها از راه یادگیری اصیل و پایدار از تلف شدن حفظ و حراست می‌شود؟

کولکین (۱۹۶۷ - ۴۱صفحه‌های ۵۳ - ۵۱) می‌گوید یک بچه هفت ساله‌ای مرا قانع

کرد که تعلیم و تربیت چیزی جز این نیست که بچه‌ها درسهایشان رایادبگیرند؛ و این هم با یادگرفتن چه کسی؟ درباره چی؟ و چطور؟ تمام می‌شود. کولکین نتیجه می‌گیرد که ما درباره کودکان اطلاعات کمی داریم و درباره یادگیری، اطلاعات بمراتب کمتر ولی بیشتر از آنچه لازم است درباره مطالب درسی وحقایق خشک کتابی اطلاع داریم.

البته ارزشهای فردی و اجتماعی، در والا نگهداشتن مدارک تحصیلی به‌جای معلومات اصیل و ارزشمند، مهارتهای مفید و مورد نیاز فرد و جامعه و ارزشها و نگرشهای مطلوب و سالم فردی واجتماعی سبب شده‌اند که حتی بطور ناخودآگاه؛ مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی هم در خدمت این نظام باطل حفظ کردن طوطی‌وار آنهم به‌خاطر امتحان و نمره و مدرک درآیند. نتیجه این شده است که برنامه‌های آموزشی و درسی در این گونه جوامع برمحور «انتقال دانش»، حفظ کردن ونمره ومدرک گرفتن درآیند و معلمان وسایر مسئولان نیز بطور ناخودآگاه به این نظام باطل خدمت کنند. در این نظام معلم ماشین جوابگوئی و پلی‌کپی‌سازی است و کاری جز تحویل دادن و تحویل گرفتن مطالب خشک کتابی بوسیله امتحان و نمره و مدرک دادن ندارد.

بعضی از مسائل عمده یادگیری:

۱- رواج یادگیری سطحی و ناپایدار
۲- اهمیت بی‌اندازه بروی ارزش مدارک تحصیلی
۳- اهمیت بی‌اندازه بروی امتحان و نمره
۴- توجه به محتوای کتب درسی و اطلاعات خشک کتابی
۵- توجه به کمیت به‌جای کیفیت در یادگیری
۶- توجه به ارتقاء از کلاسی به کلاس دیگر یا آماده سازی برای ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی
۷- استفاده از روش‌های منسوخ تدریس متکی به یادگیری غیرفعال؛ به‌جای استفاده از روش‌های تدریس متکی به یادگیری فعالانه
۸- قالبی و متحدالشکل بودن برنامه‌های آموزشی و یا برنامه‌های درسی

۹- عدم توجه به تفاوت‌های فردی، استعدادها، توانائی‌هاو علائق شاگردان
۱۰- کاربرد معیارهای ارزشیابی ناصحیح که به‌جای سنجش میزان درک و فهم مفاهیم، اصول و یا میزان فراگیری دانش‌ها، ارزشها مهارت‌ها و نگرشهای مطلوب؛ محفوظات واطلاعات خشک کتابی را ارزیابی می‌کنند.

III- در ماهیت یادگیرنده

در اواخر قرن هیجدهم توجه نسبتاً زیادی در آموزش و پرورش بسوی کودک یا فرد یادگیرنده معطوف شد و نظرات نافذ حقیقت‌جویانی چون کمنیوس و طبیعت‌گرایانی چون روسو از میزان توجه زیادی که به‌مطالب و محتوای کتب درسی بعنوان عنصر اصلی تعلیم وتربیت می‌شد به نسبت زیادی کاست و زمینه کم‌کم آماده شدتا در آموزش و پرورش «اصالت محتوای درسی» جای خود را به «اصالت کودک» یا فرد یادگیرنده بسپارد. در آن زمان بیشتر برنامه‌های آموزشی و درسی، بخصوص انتخاب هدفها، روش‌ها، وسائل و فعالیت‌های آموزشی و بخصوص برنامه‌های درسی بر محور اصالت مطالب درسی بود و توسط مدیران و معلمان مدارس که وظیفه‌ای جز اجرای برنامه‌های تصویب شده نداشتند به‌مرحله عمل درمی‌آمدند. بتدریج وبا گذشت زمان؛ مطالعات و ابراز نظرهائی توسط متفکران ومربیان تعلیم و تربیت صورت گرفت که بروی کیفیت و کمیت تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی و بخصوص نحوه اجرای آنها اثرات ارزنده‌ای برجای گذارد. از جمله درباره ذات کودک، مراحل رشد او، استعدادها و علاقه‌های او؛ نظریه‌ها و حقایقی مکشوف و رایج شد. این نظریه‌ها و این حقایق تاثیر عمیقی بروی فلسفه تهیه و تنظم برنامه‌های آموزشی و درسی و بخصوص انتخاب هدفها، روش‌ها، وسائل و ترتیب فعالیت‌های آموزشی و درسی برجای گذاردند.

بعلاوه ظهور اطلاعات و نظریه‌های جدید سبب شدند که بعضی از نظریه‌ها و اعتقادات درباره کودک، ماهیت رشد و یادگیری او تغیر کنند و یا بطور کلی منسوخ گردند. از جمله نظریه‌هائی که منسوخ شدند نظریه فیلسوف انگلیسی جان‌لاک بود که

ذهن کودک را در بدو تولد چون «لوحه‌ای سپید»[۱] می‌پنداشت.

دیگر نظریه تقسیم نمودن مغز انسان به قسمت‌های مختلف که هر قسمت اختصاص به‌یادگرفتن یکی از دانش‌های رایج را داشت مورد تائید نبود. پیروان این نظریه که به نام نظریه «بخش‌های ذهنی»[۲] معروف‌اند معتقد بودند که می‌توان «عضلات مغز» را بسان عضلات بدن با تمرین تقویت نمود وگسترش داد. نظریه دیگر به ادعای واتسون[۳] معروف است که تا اندازه زیادی متکی به نظریه جان‌لاک فیلسوف معروف انگلیسی می‌باشد.

با توسعه علوم مختلف از جمله علوم زیستی زمینه برای پیدایش علم ژنتیک فراهم شد. دانشمندانی چون مندل[۴] اطلاعات دقیق و گرانبهائی را در زمینه توارث در اختیار جهانیان قراردادند و انسان «بطرف دیگر سکه» یعنی اثرات عوامل ارثی بروی رشد و آموزش و پرورش پی برد و بیشتر نظرات افراطی طرفداران اثرات محیط مردود شناخته شد. از طرفی کوشش‌ها و اندیشه‌های روان‌شناسانی چون وندت،[۵] جیمز و دیگران سبب شد که اطلاعات جامع، علمی و دقیقی در زمینه ماهیت رشد و یادگیری در انسان بدست آید. با شناخت بهتری که از نحوه رشد ومیزان وماهیت توانش‌ها و انگیزه‌های کودکان بدست آمد؛ این نظریه که کودکان را «بزرگسالان کوچک»[۶] می‌پنداشتند نیز منسوخ شد و این حقیقت آشکار گردید که برخلاف تصور بسیاری از بزرگسالان؛ دنیای درونی کودکان، به‌خاطر مشخصات ومیزان رشدی که دارند با دنیای بزرگسالان، کاملاً متفاوت است و قدرت تفکر، نوع تصورات و توانش‌ها و علاقه‌های کودکان با آنچه بعضی از بزرگسالان می‌پندارند تفاوت بسیار دارد.

تصویر گل خام بودن کودک و لوحه سپید بودن ذهن او بتدریج از میان رفت و به‌جای آن اطلاعات دقیق و معتبری درباره چگونگی رشد ومیزان قدرت‌ها، توانائی‌ها و

---

1 - Tabula Racea

2 - Mental Faculty

3 - John B.Watson (1878 - 1958)

4 - Gregor MendleM (1822 - 1884)

5- Wondt

6 -Miniature Adults

علاقه‌های کودکان بدست آمد. از جمله این حقیقت نمایان شد که: کودک انسان با وجود داشتن نقشه رشدی مشترک همسان با سایر انسانها؛ دارای مختصات و تفاوت‌های فردی و متفاوتی نیز هست. که بر اثر عوامل توارثی و عوامل محیطی بوجود آمده است. در نتیجه این حقایق؛ لزوم شناخت هرچه بیشتر و دقیق‌تر کودک انسان و ماهیت و چگونگی رشد جسمی، ذهنی، اجتماعی و عاطفی او مورد توجه محققان و بخصوص مسئولان برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی قرار گرفت. از آن پس سعی شد که در تهیه و تنظیم و همچنین اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی جائی برای کاربرد این اطلاعات و حقایق بازگردد و نیازها، علاقه‌ها، انگیزه‌ها و مشخصات مشترک و انفرادی کودکان در نظر گرفته شود.

برای نمونه؛ نظریه‌های جدید بخصوص نظریه «مطالعه کودک» توسط دانشجویان آمریکائی که از دانشگاه‌های اروپا فارغ‌التحصیل شده بودند و همچنین مهاجرینی چون لوئیس آگاذی به آمریکا برده و در آنجا گسترش و توسعه یافت. بوشامپ (۱۹۶۴ - ۳۲ صفحه۴۴) درباره توجه بی‌اندازه زیاد؛ بروی مطالب درسی در مدارس آمریکا، قبل از ورود چنین نظریه‌های جدیدی می‌گوید که تا قبل از سال ۱۸۹۰ برنامه آموزشی و درسی مدارس ابتدائی در آمریکا بطور بنیادی بروی «اصالت مطالب درسی» تهیه و اجرا می‌شد و روش متداول چیزی جز «انتقال دانش» آنهم بصورت حفظ کردن طوطی‌وار مطالب درسی نبود. نظریه کودک‌مداری درآموزش و پرورش آمریکا بخصوص با اندیشه‌ها و کوشش‌های افرادی چون شلدون، پارکر، دیوئی و دیگران بطور نظری تقویت شد و بطور عملی در برنامه‌های آموزشی و درسی بعضی از مدارس آمریکا از جمله «اوز ویگواسکول» [1] در نیویورک، مدرسه تربیت معلم بنام «کوک‌کانتی اسکول» [2] و «مدرسه دیوئی» [3] در شیکاگو بکار برده شد. نهضت «تعلیم و تربیت پیشرو» [4] از ثمرات چنین اندیشه‌ها، اعتقادات و فعالیت‌هائی بوجود آمد و حتی بعد از دیوئی بعضی از همکاران او

---

1 -Oswego School

2 - Cook - County School

3 - Dewey School

4- Progressiv Edveation Movement

چون کیل‌پاتریک افکار و عقاید تربیتی او و همکارانش را اشاعه دادند و بروی نظریه کودک‌مداری در تعلیم و تربیت تاکید فراوان نمودند.

امروزه دیگر موضوع «انتقال دانش» به معنی درس دادن مطالب کتابی و اطلاعات و حقایق خشک آن هم بصورت حفظ کردن طوطی‌وار مطالب درسی جزو وظائف اصلی مدارس پیشرفته به‌حساب نمی‌آید. چنین مدارسی بیشتر وظیفه خود می‌دانند که در برنامه‌های آموزشی و درسی به نیازها، خصائص، توانائی‌ها و علاقه‌های شاگردان توجه کنند و تسهیلات و وسائل لازم را برای آنها فراهم نموده و با راهنمائی‌های مفید و از راه فعالیت‌های ثمربخشی که دربرنامه‌های آموزشی و درسی خود گنجانده‌اند؛ راه را برای ادراک عمیق و اصیل دانش، فراگیری و مهارت‌ها، ارزشها و نگرش‌های مطلوب هموار نمایند. مدارس امروزی می‌بایست از تأکید بی‌تناسب بروی یادگیری مطالب خشک کتابی و اطلاعات دائرةالمعارفی بکاهند و به‌جای آن در جهت تقویت و توسعه استعدادها و توانائی‌های شاگردان با توجه به مختصات و چگونگی‌های رشد آنها در مراحل مختلف زندگی کوشش و مجاهدت نمایند و بتقویت و گسترش مفاهیم علمی، مهارتهای عملی و ایجاد و تقویت نگرش‌های عالی علمی و انسانی بپردازند. فارغ‌التحصیلان مدارس نباید خود را با مسائل و مشکلات زندگانی پیچیده امروز و فردا بیگانه بیابند آنها باید قادر باشند با کمک آنچه که آموخته‌اند نه تنها گلیم خود را از امواج خروشان زندگی بیرون بکشند بلکه بقول فیلسوف و شاعر ایرانی سعدی جهد نمایند تا در صورت امکان غریقی را از هلاکت رهائی بخشند. زندگی در جهان امروز با همه تغییرات و تحولاتی که دارد به افرادی محتاج است که با دانش و مهارت‌های متناسب با زمان؛ دانائی و توانائی مقابله و مبارزه با مشکلات و مسائل فردی و اجتماعی را داشته باشند - بلوی (۱۹۶۹ - ۴۲ صفحه‌های ۴۹۶ - ۴۹۳) معتقد است که مدارس امروز باید شاگردانی پرورش و آموزش دهند که دارای دید وسیع و علاقه‌هائی متنوع باشند. شاگردانی که بتوانند با مسائل زندگی و رویدادهای آن روبرو شوند نه اینکه از آنها بگریزند؛ در پی خودآموزی باشند و به پیشواز حوادث بروند. خانم برمن(۱۹۶۸ - ۳۴ صفحه ۱۰) توصیه می‌کند که مدارس امروز می‌بایست قدرت‌های ذیل را در کودکان و

نوجوانان ایجاد و تقویت نمایند: (۱)قدرت درک کردن (۲)قدرت برقرار کردن ارتباط معنی (۳)قدرت محبت کردن (۴)قدرت تصمیم گرفتن (۵)قدرت دانش‌آموزی (۶)قدرت سازمان دادن (۷)قدرت خلق کردن (۸)قدرت ارزش دادن.

باید به این حقیقت اشاره شود که مدارس پیشرفته امروز می‌بایست نه تنها به استعدادها، توانائی‌ها و رغبت‌های شاگردان در سنین مختلف، در مقاطع تحصیلی مختلف و دروس و فعالیت‌های آموزشی متفاوت توجه مبذول بدارند؛ بلکه وظیفه دارند که در جهت تقویت و گسترش دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های جدید نیز کوشش نمایند. آقای بلوم(۱۹۵۶ - ۳۸ - صفحه ۱۰) توصیه می‌کند که مدارس باید با کمک برنامه‌های آموزشی و درسی حساب شده و بهره‌مندی از وسائل و امکانات آموزشی خودقدرت‌هائی از قبیل قدرت‌های ذیل را در کودکان و نوجوانان تقویت کنند: (۱)مهارت در دانش‌آموزی (۲) مهارت و داراک (۳) مهارت در کاربرد (۴) مهارت در تجزیه (۵) مهارت در تحلیل (۶) مهارت در ارزشیابی. خوشبختانه براثر تحقیقاتی که بخصوص طی دو قرن اخیر در زمینه‌های مختلف از جمله در زمینه رشد انسان بعمل آمده و امروزه با شدت و وسعت روزافزونی ادامه دارد؛ اطلاعات جامع و دقیقی درباره مراحل و مختصات رشد جسمی، ذهنی، اجتماعی و عاطفی انسان بخصوص در دوره‌های کودکی و نوجوانی بدست آمده است.

امروزه تحقیقات در زمینه قدرت‌ها و توانائی‌های انسان در فراگیری مفاهیم و آموختن مهارت‌ها و کسب نگرشهای علمی و انسانی همچنان ادامه دارد. نکته جالب توجه درباره قدرت‌ها وماهیت توانائی‌های انسان در فراگیری مفاهیم ومهارت‌ها این است که بیشتر این توانائی‌ها و استعدادها برای هر یک از ما آن طوری که باید و شاید شناخته شده نیستند آقای اتو(۱۹۷۴ - ۴۳ - صفحه‌های ۷۵ -۶۵) درباره قدرت‌های انسان می‌گوید که در حدود پنجاه سال پیش ویلیام جیمز روان‌شناس معروف آمریکائی اعلام کرد: اغلب ماانسانها فقط در حدود ۱۰٪ از قدرت‌های حقیقی ذهن خود را بکار می‌بریم و در حدود ۹۰٪ بقیه در تمام طول عمر بصورت دست نخورده و خفته باقی می‌ماند. اتو می‌گوید بعد از پنجاه سال این گفته کم‌کم معنی و ارزش واقعی خود را

بخصوص در میان روان‌شناسان و مربیان آموزش و پرورش جوامع مختلف بدست آورد و دربیشتر کشورهای پیشرفته، از جمله در کشور آمریکا، نهضت‌های دامنه‌داری را در راه بهره‌وری هرچه بیشتر از این قدرت‌های پنهان بوجود آورد. هم‌اکنون بررسی‌ها و تحقیقات دامنه‌داری در کشور آمریکا و بعضی از کشورهای دیگر در این زمنیه تحت عنوان «روان‌شناسی جانبی»[1] ادامه دارد و سعی در این است که این قدرت‌ها را در دوران کودکی کشف و اقدام به تقویت و توسعه آنها بنمایند.

باید به این حقیقت دوباره اشاره شود که پیشرفت‌های شایان توجه انسان در علوم مختلف از جمله در علم روان‌شناسی و بخصوص در زمینه روان‌شناسی یادگیری؛پرده از روی بسیاری از اصول و قوانین و حقایق درباره قدرت‌های انسان در یادگیری در سنین مختلف برداشته است. هر چه دامنه این اطلاعات وسیعتر می‌گردد و تحقیقات در این زمینه ادامه می‌یابد؛ تصویر جامع‌تری از انسان و قدرت‌های او و همچنین از ماهیت و چگونگی بثمر رساندن و به قول ارسطو از قوه به فعل درآوردن آنها بدست می‌آید. بطور کلی برای اینکه به ماهیت یادگیرنده بیشتر توجه شود باید کوشش کنیم تا:

۱- مراحل رشد جسمی، ذهنی، اجتماعی و عاطفی او را بشناسیم.

۲- با قوانین یادگیری در مراحل مختلف رشد آشنا شویم.

۳- توانش‌ها، استعدادها و رغبت‌های او را در سنین مختلف بدانیم.

۴- از انگیزه‌های او برای یادگرفتن مطالب استفاده نمائیم.

۵- میان یادگیرنده و مطالب یا مهارت‌های یادگرفتنی درگیری ایجاد کنیم.

۶- فوائد مطالب، ارزشها و مهارت‌های یادگرفتنی را برای او روشن نمائیم.

۷- نقش حیاتی معلم را در جریان یک یادگیری پایدار و اصیل و عمیق معلوم کنیم.

۸- از روشها، وسائل و ضوابط ارزشیابی پیشرفته دقیق و متداول برای بالابردن کیفیت یادگیری بطور مداوم و مستمر استفاده نمائیم.

---

1 - Para - Psychology

نظریه‌های یادگیری:

در صفحات قبل در زمینه لزوم توجه به‌مبانی روانی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی ودرسی بخصوص لزوم توجه به ماهیت دانش، ماهیت یادگیری و ماهیت یادگیرنده بطور اختصار مطالبی ارائه شد. در آینجا لازم است که اشاره‌ای ولو مختصر به نظریه‌های یادگیری بشود و بروی این حقیقت تاکید شود که برای هر یک ازمسئولان، طراحان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی داشتن اطلاعاتی نسبتاً جامع درباره هریک از نظریه‌های یادگیری بسیار ضروری و لازم است؛ زیرا در بسیاری از تصمیم‌هائی که برای آموزش و پرورش نسل‌های یک جامعه اتخاذ میکنند این آگاهی نقش بسیار مؤثر و سودمندی را بازی خواهد کرد و بروی کمیت وکیفیت تصمیم‌ها و عملیات اجرائی و نتایج حاصل از آنها اثرات مطلوب یا نامطلوبی به‌جای خواهد گذاشت.

با ارائه مطالبی در زمینه مکاتب عمده یادگیری علاوه بر تاکید بیشتری که بروی لزوم توجه به مبانی روانی در تهیه و تنظیم اجرای برنامه‌های آموزش و درسی خواهد شد؛ فرصتی هم برای توضیح و تشریح اجمالی این نظریه‌ها بدست می‌آید که بدون شک برای کسانی که بنحوی از انحاء با آموزش و پرورش نسل‌ها، بخصوص نسل جوان - سروکار دارند کم‌وبیش سودمند و ضروری خواهد بود. نظریه‌های یادگیری بدو فامیل بزرگ و متمایز تقسیم می‌شوند:

الف - مکتب ارتباطی[1] یا تداعی[2]
ب - مکتب میدان شعوری یا میدانی[3]

الف - نظریه‌های مکتب ارتباطی - این نظریه‌ها با وجود داشتن تفاوتهای جزئی همه بروی این اصل استوارند که یادگیری نتیجه ارتباطی است که بین محرک معین

---

1 - Connectionistic Theories

2 - Association

3 - Feild Theories

وپاسخ معینی ایجاد می‌شود. موجود زنده بین محرک بخصوص و پاسخ لازم، یک نوع ارتباط یا پیوند برقرار می‌کند. وقتی که موجود زنده‌ای در مقابل محرک بخصوص پاسخ مورد نظر را ارائه می‌دهد، می‌گوئیم که ارتباط ممکن است از راه یکی از طرق ذیل برقرار شود:

۱- از راه تداعی به‌خاطر تشابه یا تضاد یا مجاورت.

۲- از راه شرطی شدن[1] به‌خاطر جانشی کردن محرک طبیعی با محرک غیرطبیعی یا مصنوعی.

۳- از راه آزمایش و خطا[2] وادامه کاربرد راه‌های ممکن برای موفق شدن.

۴- از راه محرک و پاسخ[3]؛ با ارائه محرک و تقویت یا تضعیف پاسخ داده شده، از راه‌های مختلف از جمله تشویق و تنبیه.

نظریه‌های ارتباطی که بطور کلی بنام «نظریه‌های محرک و پاسخ» معروف‌اند و با علامت » اختصاری « مبتنی S - R مشخص می‌شوند جملگی بروی این اعتقاد استواراند که یادگیری بر نظریه‌های ارتباطی؛ آزمایش‌ها و مطالعات زیادی توسط افراد معروفی چون ابینگهوس[4] بکمک «هجاهای‌بی‌معنی»[5] و پاولوف[6]، تراندیک، گاتری[7]، اسکینر[8] و دیگران انجام شده است که هر کدام بنحوی یادگیری از راه ایجاد ارتباط میان محرک معین و پاسخ مشخص را توجیه می‌کنند و مفاهیم نظری و کاربردی آنها را نمایان می‌سازند. این مطالعات و تحقیقات تا به امروز ادامه دارند.

هیلگارد (۱۹۶۶ - ۴۴ - صفحه۱۵) درباره توسعه و تسلط نظریه‌های ارتباطی بخصوص نظریه محرک و پاسخ می‌گوید نظریه‌ای که با وجود حملات زیادی که به آن

---

1 -Conditioning

2 - Trial and Error

3 - Stimulus Response (S - R)

4 - Ebbinghaus (1885 - 1909)

5 - None - Sense Sylabi

6 - Ivan P. Pavlov (1849 -1936)

7 - Edwin R. Guthrie (1886 - 1959)

8 - B.F.Skinner (1904 -1904)

شده توانسته است نفوذ و تسلط خود را بیش از نیم قرن در امریکا بر تمام نظریه‌های یادگیری دیگر حفظ نماید نظریه‌ایست که برای اولین بار در سال ۱۸۹۸ توسط تروندایک در کتاب معروف خود بنام «هوش حیوانات»[1] معرفی گردید. این نظریه که شامل قانون آمادگی[2] قانون تمرین[3]، قانون اثر[4] می‌باشد بروی این اصل که یادگیری در انسان از راه ایجاد ارتباط بین محرک و پاسخ خاص حاصل می‌شود استوار است.

در زمینه برقراری ارتباط از راه تداعی گفته می‌شود که ارسطو برای اولین‌بار صحت این نظریه را از راه تجربه ثابت نموده است. به نظر ارسطو یادگیری و یادآوری اشیاء وقتی برای انسان آسان می‌شود که در ذهن او بهم پیوسته شوند و یکدیگر را تداعی کنند. مثال: شب و روز، سرد و گرم میز و صندلی، عکس و صاحب آن وغیره.

ترندایک معتقد است که یادگیری نتیجه ارتباط یا پیوندی است که یادگیرنده بین احساسی که محرک در وجود او ایجاد می‌کند و تمایل به ابراز واکنش در مقابل آن محرک ایجاد می‌نماید. تقویت و تضعیف این ارتباط‌هاست که عادت را بوجود می‌آورد و یا از بین می‌برد. ترندایک در قانون اثر می‌گوید که وقتی موجود زنده با مشکلی برای اولین بار روبرو می‌شودهمه راه حل‌های ممکن را بکار می‌برد آنهائی راکه به نتیجه رضایت‌بخش یعنی حل شدن مشکل کمک می‌کنند نگه می‌دارد و راه‌هائی راکه به نتیجه،یعنی حل شدن مشکل، کمکی نمی‌کنند حذف می‌کند. در مرتبه بعدی که با این مشکل روبرو شود فقط از راه‌حل‌های مفیدی که در مرتبه قبلی موفقیت‌آمیز بوده‌اند استفاده می‌کند تا مشکل را دوباره حل نماید.

آزمایش‌های معروف فیزیولوژیست روسی پاولوف که تحت عنوان «شرطی کردن کلاسیک»[5] شناخته شده‌اند در راه توسعه و تقویت نظریه‌های ارتباطی نقش بسیار مهمی را بازی کرده‌اند اولین‌بار پاولوف در سال ۱۹۱۰ نظریه شرطی -کردن را بیان کرد و بعد

---

1 - Animal Intelligence

2 - Law of Readiness

3 - Law of Exercise

4 - Law of Effect

5 - Classical Conditioning

سایر دانشمندان روسی بروی آن تحقیقات زیادی نمودند. پاولوف که بیش از پنجاه سال عمر کرده بود از همکاری ده‌ها نفر بعنوان دستیار و همکار در کارهای تحقیقاتی برخوردار می‌شد. هیلگارد(۱۹۶۶ - ۴۴ - صفحه۴۸) می‌گوید نظرات و نتایج تحقیقات پاولوف بروی نظرات روان‌شناسانی چون گاتری، اسکینر و هال اثرات زیادی داشته است. بعد واتسون دست به آزمایش‌های زیادی در زمینه شرطی کردن انجام داد که مشهورترین آنها آزمایش با پسر ده‌ساله‌ای بنام رابرت بود.

در سال ۱۹۳۰ اسکینر در مورد ایجاد پاسخهای شرطی اعلام کرد که موجود زنده هنگام شرطی شدن فعال است و بروی محرک و محیط اثرات متقابل میگذارد.

این رفتار را «ارادی» نام نهاد و بهمین دلیل نظریه شرطی کردن او تحت عنوان «شرطی کردن ارادی»[1] نامیده شد و چون در این راه از وسائل مختلف چون اهرم‌ها و غیره استفاده می‌شود این نظریه اسکینر را نظریه «شرطی کردن وسیله‌ای»[2] نیز نامیده‌اند. اسکینر در راه کاربرد یافته‌های خود و اعمال نظریه خود در زمینه یادگیری کوششهای شایان توجهی نموده است. آزمایش‌ها وهمچنین وسائل و «ماشینهای تدریس»[3] و«تدریس برنامه‌ای»[4] او معروف‌اند. اسکینر یکی از چهره‌های درخشان در میان پیروان نظریه‌های ارتباطی است که با ارائه نظریه «شرطی کردن ارادی» فصل جدیدی در زمینه یادگیری گشوده است. او با آزمایش‌های زیادی که بروی حیوانات مختلف انجام داده نتایج سودمندی بدست آورده ودر کاربرد آنها برای یادگیری در انسان کوشش‌های قابل ملاحظه‌ای انجام داده است. اسکینر معتقد است که رفتار را همانطور که در علوم فیزیک یا زیست‌شناسی، بدون دخالت تعبیرهای ذهنی، مشاهده می‌کنند؛ می‌بایستی مشاهده کرد و واسطه‌های ذهنی راکنار گذاشت. اسکینر بروی نوع یادگیری تأکید می‌کند و بعضی از انواع محرکها و انواع پاسخ‌ها را مشخص می‌نماید. هال[5] نظریه خود را تحت عنوان اصول رفتار در

---

1 - Operant Conditioning

2 - Instrumental Conditioning

3 - Teaching Machins

4 - Programmed Instruction

5 - Clark Leonard Hull (1884 - 1952)

سال ۱۹۵۲ منتشر ساخت نظریه او شامل ساده‌ترین نوع یادگیری از راه محرک و پاسخ در حیوانات و پیچیده‌ترین نوع یادگیری‌های اجتماعی در انسان میشود. بنظر او یادگیری از راه ارتباط بین محرک و پاسخ حاصل می‌گردد و این یادگیری اگر در تجربیات بعدی تقویت نشود و تضعیف گردد؛ ارتباط بین محرک و پاسخ ضعیف می‌گردد و از بین می‌رود. نظریه او را گاهی «نظریه تقویت»[1] نامیده‌اند. بنظر هال در آموزش و پرورش؛ یادگیری، تقویت و گسترش مفاهیم عادتها و نگرشها باید از ساده به مشکل انجام شوند. مرگ هال در سال ۱۹۵۲ نظرات و فعالیتهای او را ناتمام گذارد.

گاتری تحقیقات خود را روی شرطی کردن کلاسیک انجام داد ولی نتیجه‌ای متفاوت گرفت بدین معنی که اعلام کرد که رفتار ما بوسیله «**مجاورت زمانی**»[2] **تنظیم می‌شوند و** فکر به حرکت‌های جزئی مخصوصاً حرکات صوتی بستگی دارد. او معتقد بود که یادگیری بدون عمل انجام نمی‌گیرد وبا تمرین و تکرار تقویت می‌شود بهمین مناسبت گاتری را یکی از رفتارگرایان مهم به‌حساب می‌آورند که یادگیری را از راه ایجاد ارتباط بین محرک و پاسخ از راه فعالیت ذهنی یادگیرنده توصیه و ترویج کرد. او قانون اثر تراندیک را قبول نداشت و معتقد بود که یادگیری از دو عنصر مهم یعنی «انتخاب و ارتباط»[3] حاصل می‌شود. گاتری همچنین بروی توانش، تمرین، انگیزش، ادراک، انتقال و فراموشی در یادگیری توجه می‌نماید. برنامه‌ریزان آموزشی و درسی اگر بخواهند در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی از نظریه‌های یادگیری ارتباطی پیروی نمایند می‌بایست:

۱- هدفهای بسیار، جزئی مشخص و متعددی را انتخاب کنند.
۲- برای رسیدن بهریک از هدفهای انتخاب شده محرک‌های مناسبی را در نظر بگیرند.
۳- برای هر یک از محرکهای انتخاب شده پاسخ‌های معین ومشخصی را تعیین نمایند.
۴- فعالیت‌های آموزشی و درسی را برمبنای این محرک‌ها و پاسخ‌ها تنظیم و اجرا کنند.
۵- نتایج یادگیری را برمبنای این پاسخها و محرکهای مشخص‌شده ارزیابی کنند.

---

1 - Reinforcement Theory
2 - Contiguity in Time
3 - Selection and Connection

قدر مسلم این است که برای هر درس یا هر فعالیت آموزشی، تعداد نسبتاً زیادی هدفهای کوچک و جزئی باید در نظر گرفته شود و برای رسیدن بهریک از آن هدفها و محرک‌ها و پاسخ‌های خاصی معین وعملی شود. نظریه‌های ارتباطی تاکنون با مخالفت‌های زیادی روبرو شده‌اند؛ بخصوص از زمانیکه طرفداران نظریه‌های میدانی اقدام به ارائه و انتشار نظرات خود نموده‌اند. برای نمونه وقتیکه کهلر وکافکا، دو تن ازبنیانگذاران نظریه میدانی، به آمریکا مسافرت کردند علناً با نظریه‌های ارتباطی مخالفت نمودند. نقطه ضعف عمده‌ایکه به نظریه‌های ارتباطی نسبت می‌دهند این است که آنها بیشتر جنبه حیوانی دارند و بیشتر بروی آزمایش‌هائی که بروی حیوانات انجام گرفته است تکیه می‌کنند؛ در نتیجه از ادراک، تعقل، تفکر و بخصوص «بصیرت»[1] در آنها خبری نیست. کلارک (۱۹۷۰ - ۴۵ - صفحه‌های ۴۱۶ - ۴۰۳) از جمله مخالفان نظریه‌های ارتباطی است. او می‌گوید که طرفداران نظریه‌های ارتباطی آرزو دارند رفتار انسان را بافورمولهای خشک و مقادیر عددی پیش‌بینی کنند و انسان در این نظام منفعل است نا فاعل؛ واکنشی است نه کنشی. بطور کلی می‌توان نتیجه گرفت که کیفیت اطلاعات و میزان اعتقاد هریک از مسئولان برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی - بخصوص تحت یک نظام برنامه‌ریزی آموزشی متمرکز - به هر یک از نظریه‌های دوگانه یادگیری یعنی نظریه‌های ارتباطی یا نظریه‌های میدانی اثرات بسیار نافذ و قاطعی در ماهیت هدفها، انتخاب روش: وسائل و اجرای فعالیتهای یادگیری و بالاخره نحوه و ضوابط لازم برای ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی خواهد داشت.

ب - **نظریه‌های میدانی** مبانی نظریه‌ها بروی این اعتقاد استوارند که یادگیری درانسان در نتیجه فهم وادراک از روابط بین اجزاء و کل حاصل می‌شود و معمولاً از درگیری فعالانه که در سازمان ذهنی یادگیرنده بوجود می‌آید حاصل می‌گردد. البته هر یادگیری با یادگیریهای بعدی تقویت یا تضعیف می‌شود. طرفداران نظریه‌های میدانی معتقدند که

---

1 - Insight

همه یادگیری‌ها از راه آزمایش و خطا حاصل نمی‌شوند؛ بخصوص در انسان که به‌خاطر دارا بودن قوه تفکر و استدلال یادگیری بیشتر از راه فهم و درک استدلال حاصل می‌شود و به عبارتی یادگیری بیشتر از راه فهم و درک موجود از روابط بین کل و جزء و بلعکس حاصل می‌شود. این مکتب ابتدا در اروپا ظاهر شد و از بنیانگذاران و بانیان معروف آن می‌توان ورث هایمر،[1] کافکا[2]، کهلر،[3] فروید،[4] و لوین[5] را نام برد.

بنیان‌گذاران نظریه‌های میدانی؛ بروی مفهوم ایجاد یک نوع سازمان ذهنی بین محرک و پاسخ توسط یادگیرنده تأکید می‌کنند و ایجاد ارتباط، ترکیب یادگیری، و تجربیات گذشته و تجربیات فعلی یادگیرنده را پایه و اساس برای نتایج حاصله در یک جریان یادگیری قلمداد می‌کنند. طرفداران نظریه‌های میدانی برخلاف طرفداران نظریه‌های ارتباطی اعتقاد دارند که همه یادگیری‌ها از راه آزمایش و خطا حاصل نمی‌شوند بلکه قدرت استدلال، تفکر و تأمل که انسانها را از حیوانات متمایز می‌سازد؛ نقش مؤثری دریادگیری‌ها بازی می‌نماید. آنها به نقش بصیرت در یادگیری که براثر تفکر و تعقل و بالاخره ایجاد یک نوع سازمان‌دهی ذهنی بین اجزاء یک کل بوجود می‌آید تأکید و توجه فراوان می‌نمایند. طرفداران نظریه‌های میدانی معتقدند که رفتار انسان را نمی‌توان به اجزاء مستقل و نامربوط بهم تقسیم کرد و آنها را جدا از محیط مورد مطالعه و بررسی قرار داد.بعلاوه انسان دارای قوه ادراک و تفکر و استدلال است. در صورتی که رفتار در حیوانات پست بیشتر مکانیکی بدون اراده و بدون بینش انجام می‌شود. رفتار انسان بیشتر متکی به تفکر و استدلال و بصیرت است و غالباً برای رسیدن به هدفی وپاسخ به ارضاء انگیزه‌هائی انجام می‌گیرد. طبق نظریه‌های میدانی یادگیرنده درجریان یادگیری آزادی انتخاب و آزادی عمل دارد و بروی محرک و محیط اثرات متقابل به‌جای می‌گذارد. در مقابل علامت اختصاری «S - R» می‌توان برای نظریه‌های میدانی علامت اختصاری ذیل را قبول نمود:

---

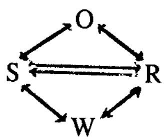
1 - Max Wertheimer
2 - Kurt Kafka
3 - Wolfgang Kohler
4 - Zigmond Freud
5 - Kurt Lewin

$S \Rightarrow R$

محرک = S[1]

پاسخ = R[2]

شمایل ۷ – علامت اختصاری مکتب محرک و پاسخ



موجود زنده = O[3]

محیط = W[4]

شمایل ۸ – علامت اختصاری مکتب نظام میدان شعوری

که در آن محیط باکلمه W و موجود زنده با کلمه O مشخص شده‌اند و روباط دوطرفه و متقابل می‌باشند. البته کل این عناصر در حال تغییر و تحول‌اند؛ پس به‌جای ایستا بودن؛ پویائی و فعالیت برقرار است. از نظریه‌های میدانی معروف نظریه گشتالت است که برای اولین بار در آلمان توسط ورث‌هایمر ارائه شد و با آزمایش‌های متعددی از طرف سایر روان‌شناسان آلمانی به‌خصوص کهلر تأیید و توسعه یافت. واژه «گشتالت»[5] در زبان فارسی کل – شکل – و هیبت ترجمه شده است در صورتیکه معادل‌های شکل و یا هیبت نیز به‌جای خود صحیح‌اند. ورث‌هایمر و سایر همکارانش آزمایش‌های زیادی بروی حیوانات و انسان انجام داده و به‌اصولی از جمله سه اصل ذیل دست یافتند:

اصل اول گشتالیت: انسان اول کل یک شیئی یک منظره یا یک انسان را می‌بیند و بعد به اجزاء آن توجه می‌نماید. مثال: اگر این تصویر یک مربع که دارای ضلع‌های انطباق نیافته را بروی تخته سیاه کلاس رسم کنیم و از شاگردان سئوال کنیم چه می‌بینید؟ اکثر آنها

1- S = Stimulus

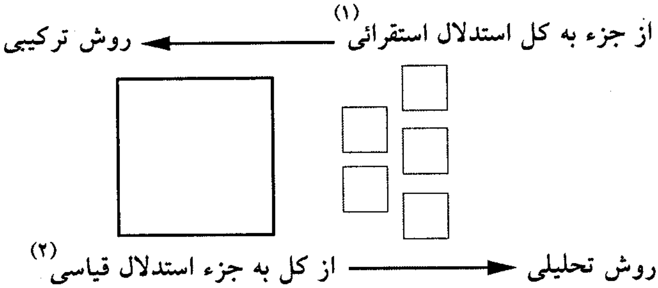
2- R = Response

3- O = organism

4- W = World (Environment)

5 - Gestalt

خواهند گفت: مربع و بعد از چند لحظه بعضی‌ها متوجه می‌شوند که تصویر در حقیقت چهار خط غیر متصل است. پس به آسانی معلوم می‌شود که ما ابتدا بکل و بعد به اجزاء توجه می‌کنیم.



اصل دوم گشتالت: از جمع اجزاء کلی حاصل می‌شود که چیزی بیشتر از جمع عددی اجزاء داراست. مثال: از جمع آجر، سیمان، تیرآهن، گچ و در و پنجره و غیره کلی حاصل می‌شود که به آن ساختمان یا خانه می‌گوئیم. مفهوم خانه چیز جدیدی است که در هیچیک از اجزاء وجود نداشت ولی بمحض ترکیب این اجزاء این مفهوم همراه همه ملحقات آن بوجود آمد.

اصل سوم گشتالت: اگر کل حاصله از اجزاء را به اجزاء تشکیل دهنده آن تجزیه کنیم آن مفهوم اضافی حاصل شده از بین میرود مثال: اگر خانه‌ای را خراب کنیم و مصالح و اجزاء آنرا از هم جدا نمائیم مفهوم خانه همراه همه ملحقات آن که از ترکیب اجزاء حاصل شده بود ازمیان میرود.

بطور کلی پیروان نظریه گشتالت می‌گویند در مطالعه رفتار انسان باید کل عوامل را در نظر گرفت: یعنی انگیزه، وضع شخص و محیط او را درنظر بگیریم و پاسخ داده شده را با در نظر گرفتن این عناصر مطالعه و ارزشیابی نمائیم. همان‌طوری که گفته شد در یادگیری پیروان گشتالت معتقدند که موجود زنده از ترکیب عینی و ذهنی اجراء پی بروابط آنها و بالاخره بکل حاصل از آنها خواهد برد و این عمل همیشه از راه استدلال، تفکر و بوسیله بصیرت یا بینش انجام می‌گیرد.

کهلر یکی از طرفداران فعال نظریه گشتالت است و آزمایش‌های او بروی شمپانزه‌ها

1- Inductive Reasoning
2-Deductive Reasoning

در قفس معروف‌اند. در یک آزمایش کهلر شمپانزه گرسنه‌ای را در قفس گذاشت و: در فاصله معینی در خارج از قفس دور از دسترس شمپانزه موزی قرار داد؛ حیوان ابتدا با حرارت زیاد سعی کرد دست خود را از لابلای میله‌های قفس بطرف موز ببرد و آنرا بردارد ولی بزودی متوجه شد که موز دور از دسترس اوست. بعد از حرکات و سروصداهای زیادی که حاکی از ناراضی بودن او از این مسئله بود توجه‌اش به قطعه چوبی که کهلر مخصوصاً در گوشه‌ای از قفس بروی زمین گذاشته بود جلب شد. چند نگاه به قطعه چوب، به موز و لحظه‌ای تأمل و احساس گرسنگی و میل و انگیزش برای خوردن موز؛ ناگهان در ذهن فکری و بصیرتی ایجاد شد بعد با یک حرکت چوب را برداشت و از لابلای میله‌های قفس باکمک طول دست خود بطرف موز برد و آنرا بدرون قفس کشید و خورد.

بطور کلی طرفداران نظریه‌های میدانی انسان را موجودی مدلل و دارای قدرت تفکر و آزادی عمل می‌دانند و می‌گویند انسان برخلاف بسیاری از حیوانات قادر است خود بروی محرک یا محیط اثرات متقابلی وارد کند. برای مثال وقتیکه وارد اطاق سردی می‌شویم؛ سرما، محرک و لرزیدن ما پاسخ در مقابل سرما است ولی ما فوراً بخاری را روشن می‌کنیم پنجره‌ها را می‌بندیم و باکارهائی از این قبیل انجام می‌دهیم و روی سرما اثرات متقابلی وارد آورده و اثرات آنها را تقلیل می‌دهیم و یا آنرا از بین می‌بریم.

از دیگر طرفداران نظریه‌های میدانی آقایان جاد و فریمن[1] از دانشگاه شیکاگو را می‌توان نام برد. آنها یادگیری را چنین تعریف می‌کنند: "یادگیری عبارت از پرورش روشهای کلی مقابله با مسائل و روشهای کلی ابراز عکس‌العمل در مقابل انواع کلی محرکها و موقعیتهاست." نظریه فوق که نظریه تعمیم نامیده شده است؛ مبتنی براین فرض است که یادگیری را می‌توان نتیجه ادراک یک سلسله اصول کلی دانست که دانش‌آموز می‌تواند آنرا به موقعیت‌ها و شرایط مختلف تعمیم دهد و موقعیت خود را با

1 - Judd and Freeman

آن شرایط سازگار سازد. طرفداران نظریه‌های میدانی می‌گویند اغلب تجارب یادگیری نتایج متعددی به بار می‌آورند که بعضی از این نتایج در یادگیری‌های بعدی تقویت یا تضعیف می‌شود» ولی فرد یادگیرنده همواره در مقابله با یک موقعیت جدید؛ یادگیری‌های قبلی خود راکه مربوط به آن موقعیت یا نوع یادگیری باشند به میان می‌آورد و از تعامل آنچه آورده و آنچه موجود است کمیت و کیفیت یادگیری حاصله معلوم می‌شود. بعضی یادگیری‌ها قابل انتقال‌اند: مانند دانستن مهارت دوچرخه‌سواری که به یاد گرفتن مهارت موتور سواری کمک میکند و یا دانستن زبان فرانسه که به یاد گرفتن زبان انگلیسی کمک زیادی می‌کند. البته بعضی از یادگیری‌ها هم روی یکدیگر اثرات منع کننده و نامطلوب دارند: مانند یادگرفتن چند زبان خارجی که از نظر ریشه‌اصلی باهم تناسبی ندارند.

بطور کلی طرفداران نظریه‌های میدانی با آموختن مطالب، مهارتها، رفتار و عادات بسیار جزئی و خاص؛ بصورت مجزا از هم، مخالف‌اند. آنها معتقدند که برنامه‌ریزان آموزشی و درسی باید:

۱- تفاوتهای فردی را در نظر بگیرند.

۲- به میزان رشد وکیفیت آن در هر مرحله رشد توجه کنند.

۳- به میزان علاقه و انگیزش یادگیرنده برای یادگیری مطالب توجه نمایند.

۴- تمرین را مترادف با تکرارقلمداد نکنند.

۵- برای یادگیری؛ یادگیرنده باید کوشش‌ها و پاسخ‌های خود را تعدیل نماید و نتایج حاصله از یک فعالیت را به فعالیت‌های بعدی تعمیم دهد.

۶- تعلیمات یکسان‌برای‌همه مدارس جامعه نیروی انسانی عظیمی را تلف خواهد نمود.

بدیهی است که اعتقاد مسئولان، مجریان و بخصوص برنامه‌ریزان آموزشی و درسی یک جامعه بهریک از نظریه‌های دوگانه فوق؛ یک نوع برنامه آموزشی و یا درسی را با هدفها، روش، وسائل و ترتیب عمل و ضوابط ارزشیابی مخصوص و منطبق با اعتقادات آن نظریه بوجود خواهد آورد. یعنی اگر برنامه آموزشی و یا درسی با توجه به اصول

اعتقادی نظریه‌های ارتباطی تهیه و تنظیم شود؛ بطور قطع هدفها بسیار جزئی و بسیار متغدد خواهند بود و در هر درس بخصوص ده‌ها هدف جزئی وجود خواهد داشت که برای رسیدن بهریک از آنها باید فعالیتهای متناسبی را طراحی و پیش‌بینی نمود. همچنین باید ضوابط ارزشیابی، میزان رسیدن یا نرسیدن به آن هدف را نیز پیش‌بینی و تعیین کرد. حال اگر مسئولان، مجریان و بخصوص برنامه‌ریزان آموزشی و درسی به یک مکتب یا نظریه بخصوص، از میان مکاتب و نظریه‌های یادگیری معتقد باشند، این اعتقاد باعث می‌شود که برنامه‌هائی تهیه و تنظیم کنند که بیشتر بروی اصول اعتقادی آن مکتب یا نظریه یادگیری بخصوص تاکید کند و اعتقادات سایر مکاتب را در نظر نگیرد. بنابراین، در تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی؛ اینکه مسئولان، مجریان و بخصوص برنامه‌ریزان پیرو کدامیک از نظریه‌های دوگانه ذکر شده باشند بسیار مهم وحیاتی است.

برای مثال: روش آموختن زبان مادری در برنامه‌ها و کتاب‌های درسی قدیم بیشتر پیرو روش ترکیبی[1] بوده است. بهمین جهت ابتدا به کودکان اجزاء زبان که الفبای آن زبان باشد را می‌آموختند و بعد به کودکان یاد می‌دادند که چطور از ترکیب الفبا کلمات را درست کنند و از ترکیب کلمات بعد از تمرین بتوانند جملات را بسازند. در این روش ازجزء بکل میروند. در آموختن زبان مادری؛ امروزه در بیشتر کشورها از روش دیگری بنام روش تحلیلی[2] استفاده می‌کنند یعنی ابتدا کل جملات را بصورت تصاویر آشنا به کودکان می‌آموزند و بعد کلمات را و بعد حروف را یعنی برخلاف روش ترکیبی از کل به جزء می‌روند. برنامه‌ریزان آموزشی و درسی اگر بخواهند در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی از نظریه‌های میدانی پیروی کنند می‌بایست:

۱- هدفهائی بسیار کلی، معدود گوناگون را انتخاب نمایند.

۲- هدفهای جزئی‌تر را در قالب هدفهای کلی تعیین و انتخاب کنند.

۳- یادگیرنده را آزاد بگذارند تا در فعالیت‌های آموزشی از قدرت تفکر، استدلال و بصیرت استفاده نماید.

---

1 - Symthetic Method   2 - Analitic Method

۴- در فعالیت‌های آموزشی و یا درسی به‌اندازه کافی آزادی عمل و انعطاف مرعی بدارند تا یادگیرنده در قالب محدود محرک‌ها و پاسخ‌های معین محصور نشود.
۵- فعالیت‌های یادگیری را برمبنای علاقه‌ها و انگیزه‌های یادگیرنده تنظیم و اجرا نموده و به تفاوت‌های فردی توجه کافی مبذول بدارند.
۶- نتایج یادگیری را با معیارهای خشک و ضوابط پیش ساخته اندازه گیری ننماید.

ج - مبانی فرهنگی و اجتماعی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی:

در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی علاوه بر توجه به‌مبانی فلسفی ومبانی روانی می‌بایست به‌مبانی فرهنگی و اجتماعی نیز توجه کافی مبذول گردد. لزوم توجه به‌مبانی فرهنگی و اجتماعی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی از آن جهت احساس می‌شود که در هر جامعه؛ مدرسه بعنوان یکی از بنیادهای اصلی اجتماعی کردن‌نسل‌ها، بخصوص نسل جوان آن جامعه بشمار می‌آید. بطور کلی یکی از علل اصلی ایجاد مدارس در بیشتر جوامع بشری -چه جوامع بدوی و چه جوامع پیشرفته -این بوده است که نسل جوان را به آداب و سنن، ارزشها و نگرشهای قومی و فرهنگی آشنا ساخته و آنها را از دانسته‌ها، مهارت‌ها، رسوم و سنت‌های جامعه آگاه نمایند. با این عمل نسل‌های جامعه را برای انجام وظائف فردی و اجتماعی خود آماده ساخته و بدین وسیله بقاء دوام و پیشرفت جامعه خود را تا اندازه زیادی تضمین نمایند؛ تاجامعه و افرادش از سعادت، سلامت و نیرومندی کافی برخوردار شوند. مدارس چه در اعصار گذشته و چه در زمان حال همواره یکی از عوامل و وسائل عمده اجتماعی نمودن نسل‌ها بوده‌اند و همواره این عمل را از راه انتقال میراث‌های فرهنگی و تقویت اشاعه ارزشها، آداب، اعتقادات و سایر خصائص فرهنگی و اجتماعی جامعه انجام داده‌اند. با اندک توجه به ماهیت و محتوای برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس در بیشتر جوامع - در گذشته و حال - شواهد بارزی از این وظیفه مهم وحیاتی یعنی اجتماعی کردن نسل‌جوان، یا به اصطلاح بهتر:

فراهم نمودن تسهیلات و امکانات لازم و کافی برای «اجتماعی شدن»[1] نسل‌های جامعه بچشم می‌خورد.

بطور کلی می‌توان گفت که مدارس هر جامعه بطور اعم و برنامه‌های آموزشی و درسی آنها بطور اخص، می‌بایست آئینه تمام نمائی از خصائص قومی، تاریخی و فرهنگی آن جامعه بشمار آید و اغلب منعکس کننده ارزشها، آداب و سنن فرهنگی و یادآور تجربیات قومی و تاریخی آن مردم باشد بنابراین طبیعی است که باید نیازها مسائل، ارزشها، آداب و سنن فرهنگی که یادآور تجربیات قومی و تاریخی آن مردم‌اند؛ همراه با نیازها مسائل، ارزشها، عادات و نگرشها و بالاخره آداب و رسوم مردم یک جامعه در برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس آنها متبلور و منعکس گردد. این کاملاً طبیعی است که افراد یک جامعه تحقق بیشتر آرزوها و هدفهای خود را در آموزش و پرورش جستجو کنند و از مدارس و برنامه‌های آموزشی و درسی آنها انتظار برآورده نمودن آن هدفها و آرزوها را داشته باشند. از همه مهمتر اینکه بقاء و پیشرفت جامعه و سعادت و خوشبختی خود را در گرو انجام صحیح وظائف و تعهداتی بدانند که به مدارس جامعه واگذار شده است.

تابا (۱۹۶۲ - ۱۴ - صفحه۱۷) می‌گوید مدرسه بوسیله جامعه برای اشاعه دانش و ایجاد نگرشها، ارزش‌ها و مهارت‌هائی که دارای تناسب و اعتبار اجتماعی هستند بنا شده و تخصص و وظیفه‌اش آشنا نمودن کودک به فرهنگ جامعه می‌باشد که همین آشنائی سبب بقاء و تداوم آن فرهنگ می‌گردد. در صورتی که نظر تابا را معتبر بدانی می‌توانیم نتیجه بگیریم که عناصر و عوامل فرهنگی و اجتماعی را نمی‌توان از فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدارس جدانمود. از طرفی، چون مدرسه یک بنیاد اجتماعی است و بسان جامعه، چون موجودی زنده در حال تغییر و تحول است؛ تحت اثرات، تغییرات و تحولات فرهنگی و اجتماعی محیط اطراف خود قرار می‌گیرد و بطور مستمر در جریان دادوستدهای فراوان با جامعه و افرادش، با فرهنگ و عوامل قومی و مردمی‌اش و با

---

1 - Socialization

حوادث رویدادها و مسائل و مشکلات فراوان آن قرار دارد.

در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی نه تنها باید عوامل و عناصر ارزشی و اعتقادی فرهنگی و اجتماعی را از نظر دور نداشت بلکه می‌بایست به اطلاعات و داده‌های دقیق و معتبری که از راه تحقیقات و بررسی‌های وسیع و عمیقی که در زمینه مبانی فرهنگی و اجتماعی و در راه شناخت عوامل و عناصر فرهنگی و اجتماعی بعمل می‌آید متکی بود و در اتخاذ تصمیم‌ها از این اطلاعات استفاده نمود و از اصول و یافته‌های علوم اجتماعی مدد و یاری گرفت. تنها با اتکاء به چنین بررسی‌هاو مطالعات عمیق و معتبر است که می‌توان برنامه‌های آموزشی و درسی متناسب با مختصات و خصائص ارزشی اعتقادی و فرهنگی طراحی نمود و در آن برنامه‌ها با در نظر گرفتن عوامل و عناصر فرهنگی و اجتماعی به حل وفصل مسائل و مشکلات فردی و اجتماعی پرداخت. با انجام چنین بررسی‌ها و تحقیقاتی است که می‌توان به علل بسیاری از مسائل و مشکلات آموزشی و غیرآموزشی که بظاهر رابطه‌ای باعوامل و عناصر فرهنگی و اجتماعی ندارند پی‌برد و درصدد چاره‌جوئی، پیشگیری و رفع آنها برآمد.تدوین برنامه‌های آموزشی ودرسی متناسب با مدارس جامعه را در انجام رسالت‌ها و وظائف خودیاری و مدد خواهدنمود. سیلرو الکساندر (۱۹۷۴ - ۲ - صفحه۱۰۲) تأکید می‌کنند که مدارس بنیادهای اجتماعی هستند که توسط جامعه تاسیس می‌شوند تا تعلیم و تربیت نسل جوان را تسهیل نمایند و در محدوده مشخصات یک نظام اجتماعی؛ کمک‌های شایان توجهی به تعلیم و تربیت گروه معینی از کودکان، نوجوانان و بزرگسالان آن جامعه بنمایند.

البته در زمینه نقش مدارس؛ در انتقال میراث‌های فرهنگی، خصائص قومی و ایجاد و تقویت ارزشها و نگرشهای مطلوب فردی و اجتماعی؛ قضیه روشن است و در این زمینه از زمان ارسطو بحث و ابراز نظر فراوان شده است. قدر مسلم این است که در بسیاری از جوامع امروزی، همانند بسیاری از جوامع درگذشته، به مدرسه و رسالتی که بعهده دارد اهمیت بسیاری می‌دهند. بطور کلی برای مدارس و تعلیم و تربیت سه رسالت عمده قائل شده‌اند:

سه رسالت عمده مدارس

۱- انتقال میراث‌های فرهنگی و آداب و سنن ملی و میهنی،

۲- اجتماعی ساختن نسل‌ها، بخصوص نسل جوان و

۳- احیاء کننده جامعه؛ از راه رفع نیازهای فردی و اجتماعی و حل مسائل و مشکلات حال و آینده.

فلود وهالسی (۱۹۵۹ - ۴۶ - صفحه ۲۹۰) معتقدند که تعلیم و تربیت نقش مؤثری در رابطه با همه جنبه‌های سازنده یک جامعه از قبیل خصائص جمعیتی، مالی، سیاسی، اجتماعی و همچنین جنبه‌های روانی واعتقادی بازی می‌کند.

مدارس علاوه‌بر نقشی که در اجتماعی نمودن نسل جوان و آموختن دانش‌هاو مهارت‌ها وایجاد نگرشهای فردی و اجتماعی بعهده دارند؛ باید بطور غیرمستقیم، افراد جامعه را نیز در انتخاب و تقویت ارزشهای سالم و هدفهای متناسب با شرایط زمانی و مکانی موجود یاری نمایند و از طریق برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متکی به مبانی علمی به اشاعه دانش‌ها و آموزش مهارت‌هاو تقویت ارزشهای عالی الهی و انسانی بپردازند. بسیاری از جوامع امروزی می‌توانند با هماهنگ نمودن فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، بخصوص از راه برنامه‌های حساب شده آموزشی و درسی، نظام آموزشی خود را با احتیاجات، مختصات و شرایط زندگی امروزی و نیازها واحتیاجات آنی و آتی مطابقت دهند. با این عمل برای جامعه افرادی دانشمند، ماهر، مؤمن و سازگار برای زندگی امروز وفردا ببار می‌آورند و در عین حال سعادت و خوشبختی افراد و پیشرفت و دوام جامعه را نیز تضمین می‌نمایند.

بعضی از عوامل عمده اجتماعی و فرهنگی

در این قسمت به بررسی بعضی از عوامل و عناصری که بروی نظام آموزشی و پرورشی جامعه بطور اعم و برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس آن جامعه بطوراخص اثرات مطلوب و نامطلوبی دارند می‌پردازیم ولی قبل از هرچیز باید بسئوالاتی از قبیل

سئوالات ذیل توجه نمائیم:

۱- بعضی از عوامل و عناصری که بروی نظام آموزشی وپرورشی یک جامعه امروزی اثرات مطلوب و نامطلوب داشته و دارند کدامند؟

۲- نظام آموزشی و پرورشی یک جامعه از چه راه‌هائی می‌تواند خود را در مقابل اثرات نامطلوب این عناصر حفظ و حراست نموده و در همان حال از اثرات مطلوب این عناصر بهره‌مند گردد؟

۳- از چه راه‌هائی می‌توان نظام آموزشی و پرورشی یک جامعه را در مقابل اثرات نامطلوب این عناصر تجهیز نمود و درهمان حال با بیشتر این عناثر و عوامل نامطلوب مبارزه نمود؟

۴- چه نوع از مسائل رایج در آموزش و پرورش امروز را می‌توان به عدم توجه به دخالت‌های عوامل و عناصر اجتماعی نسبت داد؟

۵- نظام آموزشی و پرورشی یک جامعه چطور می‌تواند از اثرات ثمربخش عوامل مطلوب اجتماعی و فرهنگی استفاده نماید و خود را در مقابل اثرات زیان بخش عوامل نامساعد و نامطلوب اجتماعی و فرهنگی حفظ کند؟

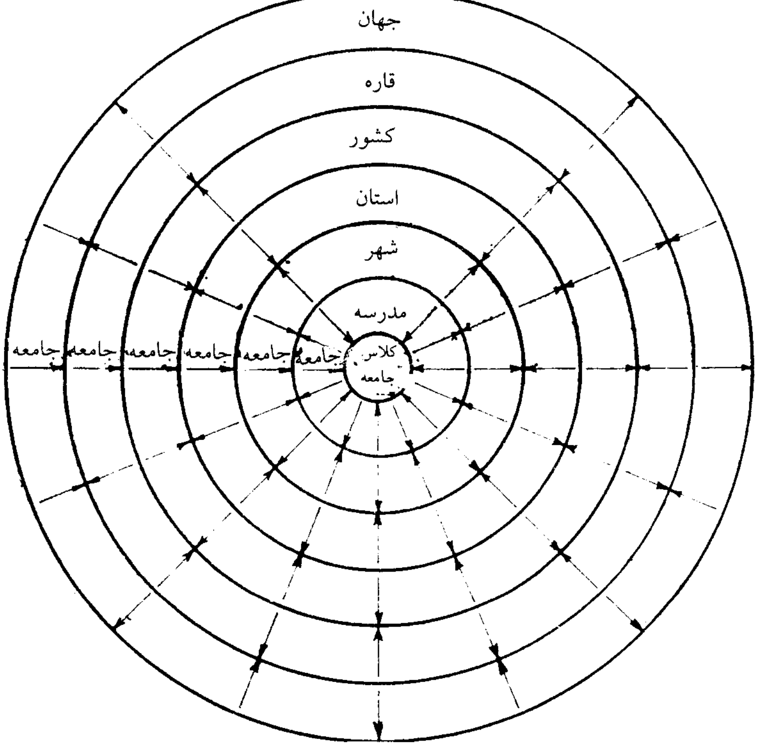
۶- چگونه می‌توان بقدرت وضعف هریک از این عوامل اجتماعی-فرهنگی و میزان اثرات جمعی آنها بروی فعالیتهای آموزشی و پرورشی مدارس یک جامعه پی برد.

۷- برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، متکی به‌مبانی علمی چگونه می‌تواننداثرت نامطلوب بعضی از این عناصر را خنثی کند و از اثرات مطلوب بعضی دیگر از آنها در راه ارتقاء کیفی فعالیت‌های آموزشی و پرورشی جامعه استفاده نماید؟

۸- چگونه، از چه راه‌هائی و توسط چه کسانی می‌بایست در راه شناخت این عناصر درونی و برونی مطلوب و یا نامطلوب گام برداشت و میزان مفید یا مضر بودن آنها را تعیین نمود.

در اینکه عوامل و نیروهای اجتماعی همواره اثرات مطلوب و یا نامطلوبی بروی برنامه‌های آموشی و درسی، بخصوص بروی کیفیت فعالیت‌های آموزشی ودرسی در

مدارس داشته‌اند جای شکی باقی نیست. مسئله مهم این است که چگونه می‌توان ماهیت هر یک از این عوامل را بشناسیم و به میزان و نوع اثراتی که بروی فعالیت‌های آموزشی و پرورشی جامعه دارند پی ببریم؟ تا از این راه قادر باشیم با استفاده از اصول و تئوری‌های برنامه‌ریزی آموزشی و درسی نظام آموزشی و پرورشی جامعه را در حل بسیاری از مسائل موجودش یاری نمائیم و با توجه به دیگر مبانی علمی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی از بروز مسائل و مشکلات ناشی از برنامه‌ریزی‌های ناصحیح و غیرعلمی خودداری نمائیم. در ماهیت عوامل و عناصراجتماعی و فرهنگی باید به‌این حقیقت اشاره شود که بعضی از این عوامل و عناصر از درون جامعه وبرخی از خارج جامعه سرچشمه می‌گیرند.



شمایل ۱۰ عوامل فرهنگی و اجتماعی درونی و برونی و اثرات متقابل، مطلوب یا نامطلوب آنها بروی برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی و درسی مدارس یک جامعه

بعضی از عوامل عمده فرهنگی و اجتماعی که برنامه و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهند:

۱- تجربیات تاریخی و خصائص قومی و فرهنگی مردم جامعه مورد نظر مانند: اعتقادات، ارزشها، آداب و سنن، عادات مطلوب یا نامطلوب، میزان پرکاری و تحرک یا تنبلی و کم‌کاری - میزان احترام یا عدم احترام بقوانین جامعه و انجام مسئولیت‌های فردی و اجتماعی.

۲- ازدیاد جمعیت و در نتیجه ازدیاد جمعیت مدرسه‌روها.

۳- میزان گسترش صنایع وکشاورزی.

۴- ساخت و استحکام و سلامت خانواده

۵- طبقاتی بودن یا همگانی اجباری و رایگان بودن آموزش و پرورش در جامعه.

۶- منابع انسانی ومیزان کارآئی، مهارت و تخصص افراد جامعه.

۷- نوع حکومت جامعه و کیفیت تصمیم‌گیری‌ها و روابط بین افراد جامعه.

۸- نوع و میزان تعصبات افراد جامعه از قبیل تعصبات نژادی مذهبی و منطقه‌ای.

۹- نوع و دامنه آرزوها و انتظارات مردم جامعه از زندگی و از دولت و مسئولان امور و مدارس جامعه.

۱۰- سطح ثروت مادی و میزان مادی‌گرائی و تجمل‌پرستی افراد جامعه.

۱۱- سطح ثروت معنوی و میزان گرایش بسوی معنویات و خصائل الهی، انسانی و اخلاقی افراد جامعه.

۱۲- نیازها و احتیاجات مبرم مادی و معنوی افراد جامعه.

۱۳- تراکم و ساخت جمعیت و قدرت جابجائی ویا تحرک افراد در جامعه.

۱۴- انواع مشاغل و حرفه‌های موجود و مورد نظر در جامعه.

۱۵- نوع و میزان اهمیتی که جامعه وافرادش به جنبه‌های کمی یاکیفی آموزش و پرورش و بطور کلی به علم آموزی به‌خاطر علم یاکسب مدرک برای مقام و قدرت می‌دهند.

۱۶- بحرانهای جهانی و قاره‌ای چون جنگ‌ها - خشک‌سالی‌ها - بیماری‌های همه‌گیر و غیره.

۱۷- روندهاو گرایش‌هابسوی تغییرات و تحولات جدید و میزان پذیرش آنها در جامعه.
۱۸- انتظارات حکومت و دولت از مدارس و نوع مقررات موجود.
۱۹-کمیت و کیفیت تسهیلات و امکانات و منابع و وسائلی که جامعه در اختیار مدارس و نظام آموزشی می‌گذارد.
۲۰- نهضت‌هاو جهش‌هائی که براثربروز نظرات و عقاید جدید و نافذ از طرف مربیان و دانشمندان علوم انسان ظهور می‌کنند و بروی آموزش و پرورش بطور اعم برنامه‌های آموزشی و درسی به‌طور اخص اثرات نافذی برجای می‌گذارند.

با توجه به ماهیت این عوامل؛ نکته مهم این است که چه این عوامل از درون جامعه سرچشمه گرفته باشند و چه از خارج آن، یعنی از جامعه جهانی، مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی نمی‌بایست در مقابل اثرات نامطلوب این عوامل بی‌تفاوت و یا بی‌اطلاع باقی بمانند. دال (۱۹۷۰ - ۴ - صفحه ۹۴) می‌گوید همیشه عوامل و نیروهای اجتماعی و فرهنگی اثرات بسیار قوی بروی تصمیم‌های مربوط به برنامه‌ریزی آموزشی و درسی جوامع داشته‌اند. البته بعضی از این نیروها از سوی جامعه بزرگتر منبعث می‌شوند و بعضی از این عوامل از درون جامعه محلی و کوچکتر سرچشمه می‌گیرند و هر دو نوع این عوامل گاهی مسائل و مشکلات عمده‌ای برای نظام آموزشی و پرورشی مدارس جامعه بوجود می‌آورند. لزوم شناخت ماهیت ومیزان ثمربخشی یا زیان‌آفرینی هریک از عوامل و عناصر مهم فرهنگی و اجتماعی برای برنامه‌ریزان آموزشی و درسی و همه کسانی که درتصمیم‌گیری‌های آموزشی ودرسی سهمی دارند؛ بسیار ضروری و حیاتی است. بدون شک عوامل برونی و درونی مطلوب و نامطلوب بسیارند و در هر جامعه‌ای قدرت و میزان تاثیر آنها بروی برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس و تصمیم‌های برنامه‌ریزان آموزشی و مسئولان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی متفاوت است. بعضی از این عوامل ممکن است در یک جامعه منبع مسائل و مشکلات بیشماری باشند ولی در جامعه دیگر مسائل به‌مراتب معدودتر و کم اهمیت‌تری را بوجود می‌آورند و یا حتی در بعضی از جوامع بعضی از این

عوامل اجتماعی و فرهنگی هنوز مسئله‌آفرین نشده باشند. قدر مسلم این است که اثرات مطلوب یا نامطلوب بیشتر این عوامل را می‌توان در برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی وپرورشی بیشتر جوامع پیشرفته امروزی مشاهده نمود ولی همانطوریکه در هر جامعه بنابر مختصات، شرایط و منابع و خصائص قومی، فرهنگی و اجتماعی ممکن است اثرات بعضی از این عومل شدیدتر و در بعضی از جوامع اثرات همین عوامل خفیف‌تر باشد. استو و جز (۱۶۷۶ - ۴۷ - صفحه‌های ۴۳ - ۴۰) می‌گوید بسیار مشکل است که میزان قدرت و روابط نیروهائی که بروی برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس اثر می‌گذارند را دقیقاً تعیین نمود ولی اگر آنها را طبقه‌بندی نمائیم - بخصوص از زاویه‌هائی مثل نوع انتظاراتشان از مدارس و یا میزان کمک و دخالت آنها در برنامه‌های آموزشی و درسی - این کار عملی خواهد شد.

بطور کلی می‌توان گفت که ماهیت این عوامل درونی و برونی و میزان اثربخشی آنها با مختصات، شرایط و امکانات و سایر عوامل محلی و منطقه‌ای جامعه مورد نظر بخصوص به سلامت، قدرت و استحکام ارزشها اعتقادات و سایر خصوصیات قومی فرهنگی و اجتماعی مردم این جامعه رابطه مستقیمی دارد. نکته قابل توجه این است که هر اندازه نظام آموزشی جامعه و بخصوص برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در جامعه مورد نظر بروی اصول و میادی اعتقادی ارزشی از یکطرف و اطلاعات قوانین و اصول و ارزشهای علمی از طرف دیگر استوار باشد؛ میزان تأثیرپذیری آن در مقابل اثرات نامطلوب بعضی از این عوامل و عناصر کمتر خواهد بود. هاس باندی و وایلز (۱۹۷۴ - ۲۶ - صفحه‌های ۵ - ۳) عوامل ذیل را از جمله عوامل فرهنگی و اجتماعی که روی نظام آموزشی و برنامه‌های آموزشی و درسی در آمریکا اثرات نافذ و قابل اهمیتی دارند قلمداد می‌نمایند:

۱- آلودگی محیط زیست
۲- پیشرفت علم و صنعت
۳- فاصله نسل‌ها
۴- تغییرات شدید در ارزشها و اعتقادات
۵- تغییر در ساخت خانواده
۶- مسائل شهروندی
۷- میزان آزادی و مساوات
۸- میزان اعتیاد به مواد مخدر

بطور کلی می‌توان نتیجه گرفت که میزان تأثیرپذیری و اثرگذاری نظام‌های آموزشی و پرورشی و برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس جامعه در مقابل این عوامل متفاوت است. البته در نظام‌های آموزشی که برنامه‌ریزی آموزشی و درسی آنها بصورت غیرمتمرکز انجام می‌شود؛ راه‌ها و فرصت‌های زیادی برای مقابله با اثرات نامطلوب و استفاده بهتر از اثرات مطلوب این عوامل درونی و برونی موجود است. زیرا در سطوح مختلف تصمیم‌گیری؛ مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان زیادی وجود دارند که از وجود این عوامل و نوع مسائل و مشکلاتی که بوجود می‌آورند اطلاع کافی داشته و فرصت دارند که در تصمیم‌گیری‌های خود اثرات مطلوب و نامطلوب این عوامل و عناصر فرهنگی و اجتماعی را در نظر بگیرند و برای استفاده یا پرهیز از این اثرات چاره‌اندیشی کنند و در حقیقت نظام آموزشی و پرورشی جامعه و برنامه‌های آموزشی و درسی آن را در مقابل این عوامل تجهیز و آماده سازند. اما در جوامعی که برنامه‌ریزی آموزشی و درسی آنها بصورت متمرکز انجام میشود؛ راه‌ها و فرصت‌ها برای تشخیص و توجه به میزان اثرات مطلوب یا نامطلوب این عوامل و عناصر فرهنگی واجتماعی تا اندازه زیادی کمتر است. در جوامعی که نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی آنها بصورت متمرکز است؛ چون تصمیم‌گیری‌ها توسط مسئولان و افراد معدودی، آنهم در سطوح بالا، انجام می‌گیرد امکان آشنا شدن با این عوامل درونی و برونی و پی بردن به نوع و میزان اثرات مطلوب و نامطلوب آنها بسیار کم است.

بررسی در ماهیت جامعه:

برای مطالعه و بررسی در ماهیت جامعه و شناخت عوامل اجتماعی و فرهنگی که بروی نظام آموزشی و بخصوص بروی فعالیت‌های آموزشی و درسی مدارس جامعه اثرات انکارناپذیری می‌گذارند؛ در بسیاری از کشورها از جمله کشور آمریکامرسوم است که کمیته‌هائی با شرکت متخصصان و صاحبنظران در علوم اجتماعی، فرهنگی و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی همراه منتخبانی از مسئولان، مدیران و معلمان و مؤلفان کتب درسی درزمینه علوم اجتماعی و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی تشکیل می‌دهند.

این کمیته‌ها مدت نسبتاً زیادی را که گاهی بچند سال میرسد صرف مطالعه و بررسی و تحقیق در زمینه شناخت خصائص، عوامل و ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه خورد نظر می‌نمایند. تنها بعد از جمع‌آورید اطلاعات لازم و بدست آوردن شناختی نسبتاً جامع، دقیق و علمی و با در نظر گرفتن سوابق تاریخی، اوضاع فعلی جامعه، مسائل عمده فرهنگی، اجتماعی و آموزشی آن؛ با در نظرگرفتن اوضاع جامعه - در محدوده جامعه جهانی و روند تحولات درآینده نزدیک و دور اقدام به ارائه راه‌حل‌هاو پیشنهادهای لازم می‌نمایند. این راه‌حل‌ها و پیشنهادها توسط برنامه‌ریزان آموزشی و درسی بصورت‌های مختلف و اشکال متفاوت؛ در فعالیتهای آموزشی و درسی مدارس گنجانده میشوند و هر آن با معیارها و ضوابط دقیق نتایج آنها مورد ارزشیابی مداوم قرار می‌گیرند. فعالیت‌های این کمیته‌های و امر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی بطور مداوم و مستمر ادامه می‌یابد و «بازخوردهای»[1] لازم در فرصت‌های مناسب در مراحل طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی بکار می‌روند. بطور کلی می‌توان گفت که از این راه برنامه‌های آموزشی و درسی با توجه به‌مبانی فرهنگی و اجتماعی طراحی و اجرا می‌شوند و در نتیجه جامعه از آموزش و پرورشی سالم و متناسب با شرایط و مختصات محیط و نیازها و ارزشهای مورد نظر برخوردار می‌گردد.

برای نمونه در سپتامبر سال ۱۹۵۹ در کیپ‌کاد واقع در آمریکا بیش از ۳۵ نفر از دانشمندان طراز اول جامعه آمریکا گرد هم آمدند تا در زمینه بهبود برنامه‌های آموزشی ودرسی مدارس آمریکا، بخصوص در زمینه بهبود آموزش علوم در مدارس ببررسی تحقیق مطالعه و تبادل نظر بپردازند. در این گردهم‌آئی - که «به کنفرانس و ودزهول» معروف است؛ دانشمندان و صاحبنظران معروف آمریکا در زمینه‌های مختلف آموزش و پرورش بخصوص آموزش علوم در مدارس ابتدائی و متوسطه حضور داشتند. بعد از مطالعات بررسی‌ها و مباحثات زیاد پیشنهادهای جالب و ارزشمندی در جهت بهبود برنامه‌های آموزشی و درسی بخصوص برنامه‌های آموزشی و درسی علوم تجربی در

1 - Feed - backs

دبستانها و دبیرستانهای آمریکا ارائه شد. برپایه این پیشنهادها و اظهارنظرها بود که آموزش علوم بخصوص در دبستانها از روال کهنه و منسوخ خود یعنی توجه به محتوی و اطلاعات محض خارج شد و به اصل انجام تجربیات فعالانه شاگردان و در نتیجه فهم و درک مفاهیم و کسب مهارت‌های لازم و نگرشهای علمی و عملی همراه و همگام گردید. هدفها و نتایج این گردهم‌آئی همراه شرح مباحثات و نتیجه‌گیری‌ها را مربی معروف جروم برونر (۱۹۶۳ - ۴۸ - صفحه‌های ۴ - ۱) در کتاب خود تحت عنوان «فرآیند تعلیم و تربیت»[1] ارائه داده است. تشکیل این نوع کمیته‌ها در جوامع پیشرفته بخصوص در زمینه آموزش و پرورش دارای سوابق تاریخی طولانی است. در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی نیز چنانکه در فصول بعدی با ذکر نمونه‌هائی بآنها اشاره خواهد شد؛ سالهاست که کمیته‌هائی مرکب از مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی تشکیل می‌شود و هفته‌ها، ماه‌ها و گاهی سالها در زمینه‌های مورد نظر بمطالعه بررسی و تحقیق و جمع‌آورید اطلاعت و آمار و مشخصات سودمند و ضروری می‌پردازند تا برمبنای این مطالعات، اطلاعات دقیق و آمار معتبر برنامه‌ریزی کنند و برنامه‌های آموزشی و درسی را بهبود بخشند. بنابراین مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی باید در راه شناخت ماهیت جامعه و فرهنگ آن و مشخص و ارزشیابی نمودن اثرات مطلوب و یا نامطلوب عوامل و عناصر فرهنگی و اجتماعی در تشکیل و ادامه فعالیت این نوع کمیته‌ها بکوشند و در تحقیقات، بررسی‌ها و مطالعات؛ اعضای این کمیته‌ها را یاری و مدد نمایند. بارملد (۱۹۵۷ - ۴۹ - صفحه‌های ۳۸ - ۳۹) معتقد است که برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی باید کمک کنند تا الگوهای فکری رفتاری و ارزشهای فردی و اجتماعی مطلوب جامعه مورد نظر را به علل و منابع بوجود آورنده آنها مرتبط سازند و در این راه به‌تحقیق و ردیابی بپردازند تا معیارهای لازم را برای تقویت یا تضعیف آنها بدست آورند. او این روش را «کاهش گرائی»[2] نام نهاده است. این مطالعات و بررسی‌ها در جهت شناخت خصائص قومی و فرهنگی و

---

1 - The Process of Education   2 - Reductionism

ارزشیابی عوامل و عناصر فرهنگی و اجتماعی، مطالعه در ماهیت و سلامت ارزشهای فردی و اجتماعی بسیار مفیداند؛

زیرا از این راه معیارهای سالم و معتبری برای برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی بدست می‌آید که آنها را در راه شناخت و تفکیک خصائص عوامل و ارزشهای سودمند و سالم از مضر و ناسالم یاری و مدد می‌نمایند. تنها از این راه است که بطور دقیق معلوم میشود که جامعه بچه خصائص فرهنگی و چه ارزشهای فردی و اجتماعی باید راج بنهد و در راه تقویت، ترویج و تحکیم آنها از طریق برنامه‌های آموزش و درس رسمی در مدارس و از طریق موسسات و وسائل آموزش غیررسمی در جامعه؛ کوشش‌های لازم را مرعی بدارد. اعضای این کمیته‌های تخصصی هستند که باید در تجزیه و تحلیل دقیق و علمی ارزشها، الگوهای پنداری، گفتاری و کرداری افراد جامعه و خصوصیات فرهنگی رایج در جامعه بکوشند و تصمیم‌گیری‌های لازم و کافی را جهت تقویت و اشاعه تربیتهای مطلوب و تداعی حال جهت جلوگیری از اشاعه خوی فرهنگی نامطلوب مبذول بدارند و این اقدامات را در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی ملحوظ و پی‌گیری کنند. و تصمیم‌های لازم را جهت تقویت و ترویج و اشاعه آن دسته که مطلوب‌اند و تضعیف و طرد آن دسته که نامطلوب‌اند اتخاذ نموده در برنامه‌های آموزشی ودرسی مرعی بدارند. برای نمونه باید نقش این نوع کمیته‌های اختصاصی را در راه شناسائی و تقویت ارزش حیاتی و سازنده‌ایکه آموزش و پرورش قبل از مدرسه و دوره ابتدائی دارا می‌باشد یادآور شد.

در زمانیکه سایر ملل در زمینه آموزش قبل از مدرسه و ابتدائی راهی بس سازنده و ثمربخشی را پیموده‌اند؛ ما در تاروپود ارزشهائی بی‌اساس و کهنه‌ای مانند برتری آموزش متوسطه برابتدائی و برتری آموزش عالی بر متوسطه دست و پا می‌زنیم. در حالیکه در بسیاری از کشورهای جهان تحقیقاتی که در قلمرو آموزش و پرورش انجام می‌شود، بخصوص در زمینه‌های یادگیری، شخصیت و ایجاد عادات، سلیقه‌ها نگرشها و آموختن مهارت‌های اصلی؛ بیشتر متوجه دوره قبل از دبستان و دوره ابتدائی است. بسیاری از مربیان و محققان جهان در این زمینه اندیشه، کار و کوشش کرده‌اند. مربیانی

مانند کمنیوس، روسو، فروبل، پستالوزی، هربارت و از معاصران افرادی چون: دیوئی، مانتیوری، پیاژه، برونر و غیره سالهای زیادی را صرف تحقیق و مطالعه و بررسی در ماهیت یادگیرنده و چگونگی انجام یادگیری در انسان و شناخت استعدادها انگیزه‌ها و علائق او نموده‌اند. بیشتر این مربیان بزرگ عملاً اقدام به تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی و درسی مناسب و علمی برای دوره‌های قبل از دبستان و دورهٔ دبستان نموده‌اند و بعضی اقدام به تأسیس کودکستان و دبستان برای آزمایش و تحقیق و کاربرد اصول و نظریه‌های خود و همکاران خود کرده‌اند.

در اینجا باید به‌این حقیقت اشاره شود که لزوم توجه بدوره قبل از مدرسه ودوره ابتدائی هرگز نباید این توهم را بوجود آورد که دوران دبیرستان یا دوران فراگیری آموزش عالی از لحاظ اهمیت و دریافت توجه باید در درجات پائین‌تری قرار بگیرند بلکه باید در جای خود به ارزش حقیقی هریک از این دوره‌ها و نقش حیاتی که به‌خاطر تمایزات خود در رشد و تکامل جسمی، ذهنی، اجتماعی و عاطفی کودکان، نوجوانان وحتی بزرگسالان اجتماع بازی می‌کنند همواره واقف بود.

باید هر دوره را نسبت به اهمیتی که دارد ارج نهاد و ازفداکردن یکی به‌خاطر دیگری پرهیز نمود و حتی در یک محدوده زمانی کوتاه؛ به‌خاطر احتیاج شدید جامعه به‌توسعه و تقویت یکی از این دوره‌ها نباید دوره‌های دیگر را بدست فراموشی سپرد و این حقیقت را از نظر دور داشت که این دوره‌ها بمنزله طبقات یک ساختمان بروی هم استواراند و بایکدیگر روابط غیر قابل تفکیک دارند. باید در راه انتخاب، ایجاد و تقویت ارزشهای سالم و سازنده و در جهت تضیف و طرد ارزشهای ناسالم و مخرب قدمهای مؤثری برداریم و از راه تحقیق، بررسی، نظرخواهی و مطالعه؛ مسئولان، برنامه‌ریزان آموزشی و درسی و بخصوص معلمان را در راه تقویت و توسعه ارزشهای مطلوب و مورد نظر فردی و اجتماعی یاری نمائیم. باید درقالب برنامه‌های آموزشی و درسی حساب شده و دقیق به معلمان کمک کنیم که بقول کاردینر (۱۹۴۵ - ۵۰ - صفحه۶۸)نه تنها در تعمیم و ترویج خصائص فرهنگی و ارزشهای اجتماعی بکوشند؛ بلکه در عین حال در راه جهت دادن برای تکامل بیشتر این خصائص و ارزشها در آینده گام بردارند. به اعتقاد کاردینر،

شکل و ساخت اجتماع آینده بستگی نزدیکی بانوع ارزشهائی دارد که در زمان حال در یک جامعه رایج‌اند. البته آموزش و پرورش با بحران‌ها و مسائل و تغییرات بسیاری چون ازدیاد جمعیت مدرسه‌روها، همگانی شدن آموزش و پرورش، صنعتی شدن جوامع و اثرات آن بروی آموزش و پرورش روبرو بوده و خواهد بود ولی هرگز نباید نقش سازنده آن را در حل وفصل بسیاری از مسائل و مشکلات فردی و اجتماعی نادیده گرفت، آموزش و پرورش که خود یکی از عوامل اصلی پیشرفت‌های علمی و صنعتی بوده است؛ امروزه از مزایا و مضار این پیشرفت‌ها بیش از هرزمان دیگر برخوردار شده ولی بازهم بعنوان عامل اصلی برای حل وفصل مسائل و مشکلات زندگی انسان امروز محسوب می‌شود و می‌توان از آن در راه استفاده بهتر و سالم‌تر از نتایج و فراورده‌های این پیشرفت‌های علمی و صنعتی استفاده نمود. بخصوص می‌توان از آن در جهت تقویت مبانی فرهنگی و ارزشهای انسانی کمک و یاری گرفت.

آموزش رسمی و آموزش غیررسمی

آموزش و پرورش باید از همه منابع و نیروهای سازنده جامعه مدد و یاری بگیرد و مخصوصاً نظام آموزشی و پرورشی را باید ازطریق کاربرد اصول و مبانی علمی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، توانائی و قدرت بیشتری بخشید. همچنین باید از عوامل، عناصر، دستگاه‌ها و مؤسسات دیگری که در جامعه نقش‌های مؤثر آموزشی و پرورشی دارند و در حقیقت مجریان «آموزش غیررسمی» هستند؛ در جهت پیشبرد هدف‌های ملی ومیهنی و در راه تقویت خصائص قومی و فرهنگی و استحکام و توسعه ارزشهای سازنده و مفید فردی واجتماعی استفاده‌های شایان توجهی برده شود. این دستگاه‌ها، مؤسسات و وسائل از قبیل: سینماها، تآترها، مجامع، مجلات، روزنامه‌ها، کتابها و بالاخره بعضی از وسائل ارتباط‌جمعی مانند: رادیو و تلوزیون به‌جای اینکه دانسته و یا ندانسته در خدمت توسعه و تقویت ارزشهای نامطلوب، ناپسند و توخالی بکار روند و آلت ترویج و اشاعه الگوهای فکری بی‌ارزش و خطرناک و مضر وارداتی گردند؛ می‌توانند وسائلی بس مؤثر و ادواتی بس ارزشمند در راه تحقق هدفهای ملی و

میهنی باشند و با مؤسسات آموزش رسمی کشور در راه تقویت و استحکام خصائص بنمایند. این مؤسسات و وسائل می‌توانندبه‌جای اشاعه روح خشونت، تجاوز، نادرستی، تزویر، حیله‌گری، کشت‌وکشتار، خیانت و جنایت که همه از صفات منفی زندگی «متمدن» و از خصائص نامطلوب آن هستند؛ اقدام به‌ترویج روح انسان‌دوستی، مهرورزی، نیکوکاری، سازندگی، راستی، رقابت سالم، خلاقیت و هنرمندی اصیل نماید و بهمراه نظام آموزش و پرورش رسمی جامعه روح تعاون خودیاری و خودآموزی را اشاعه دهند. به‌جای جنگ‌آموزی، صلح طلبی و به‌جای اسارت آزادی و به‌جای تبعیض، برابری و برادری را رواج دهند. این مؤسسات و وسائل آموزش غیررسمی می‌توانند فعالیتهای خود را با فعالیتهای مؤسسات و وسائل آموزش رسمی یعنی مدارس بطور اعم هماهنگ نمایند و از این راه نظام آموزشی جامعه را در راه رسیدن به هدفهای مقدس الهی، ملی و میهنی خودیاری و مساعدت کنند. این مؤسسات با همراهی وسائل آموزش غیررسمی به‌جای اینکه در جهت مخالف مصالح، سلامت و سعادت جامعه و رفاه و خوشبختی واقعی آن بصورت بلند مدت، نه رفاه ظاهری و کوتاه مدت،گام بردارند و نیرو ومنابع مالی و انسانی جامعه را در راه بدآموزی‌های بسیار مضر مهلک هدر دهند می‌توانند جامعه و افرادش و نظام آموزشی و پرورشی جامعه را در راه پرهیز از مسائل و مشکلات پیچیده و زیان‌آوری که هم‌اکنون در بیشتر جوامع صنعتی غرب به چشم می‌خورد کمک و یاری نمایند تا حتی‌المقدور از ضربه‌های تکان‌دهنده‌ایکه آلوین - تافلر [1] برای آینده جوامع صنعتی و پیشرفته غربی پیش‌بینی می‌کند در آینده جامعه ما اثری نباشد. رالف تیلر (۱۹۷۶ - ۵۱ - صفحه‌های ۷۱ - ۶۱) باهمیت ایجاد هماهنگی در این دو نوع یادگیری یعنی یادگیری رسمی، در محدوده برنامه‌های آموزشی و پرورشی مدارس و یادگیری در خارج از محدوده اختیارات و توجهات مدارس، اشاره می‌کند ومی‌گوید در برنامه‌ریزی آموزشی و پرورشی باید بدوعامل جدید توجه بیشتری مبذول شود:(۱) فعالیت یادگیرنده در جریان یادگیری پایدار و (۲)توجه و ارزشیابی

---

1 - Alvin Toffler: The Future shock

یادگیریهائی که در خارج از مدرسه انجام می‌شود. تیلر معتقد است که نظام آموزشی امروز بیش از آنچه مدارس تقدیم می‌کنند تقاضا می‌کند بهمین جهت بسیاری از برنامه‌های آموزشی جدید سعی دارند که بین یادگیریهائی که در داخل و خارج از مدرسه انجام می‌شود هماهنگی ایجاد نمایند.

بعضی از وظائف اعضای کمیته بررسی مبانی فرهنگی و اجتماعی برنامه‌های آموزشی و درسی:

۱- به جمع‌آوری و اطلاعات، شواهد و اسناد درباره سوابق و خصائص تاریخی و فرهنگی جامعه بپردازند.

۲- بجمع‌آوری و طبقه‌بندی ارزشهای فردی و اجتماعی، اعتقادات، آداب و رسوم و سایر خصائص فرهنگی، اعتقادات اخلاقی و مذهبی بپردازند.

۳- اقدام بتجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده در زمینه‌هائی نظیرزمینه‌های فوق بنمایند و از این راه خصائص و الگوهای فکری رفتاری اصیل جامعه و ارزشهای سالم و مطلوب فردی واجتماعی را متمایز ومشخص نمایند.

۴- عوامل و عناصر مؤثر در تقویت و در تضعیف این خصائص و ارزشها را معلوم و مشخص نمایند و راه‌های مقابله و یا حمایت از آنها را پیشنهاد کنند.

۵- نیازهای فردی و اجتماعی را در ابعاد زمانی گذشته، حال و آینده حتی‌المقدور مشخص نمایند.

۶- ارزشهای وارداتی مضر و ناسالم را مشخص نموده و راه‌های مبارزه و جلوگیری از اشاعه آنها را پیشنهاد کنند.

۷- معیارها و ضوابط معتبری برای ارزیابی خصائص و ارزشهای فردی و اجتماعی ارائه دهند.

۸- حتی‌الامکان پیشنهادهائی برای کنترل و حتی ممانعت از ورود ارزشهای وارداتی مضر پیشنهاد کنند.

۹- وسائل و تجهیزاتی راکه دانسته و یا ندانسته بترویج الگوهای رفتاری و ارزشهای

مضر وارداتی می‌پردازند، آگاه کنند و بخدمت در راه ترویج خصائص سالم و مطلوب فرهنگی و ارزشهای مفید فردی و اجتماعی و اخلاقی درآورند.

۱۰- راه‌های ایجاد هماهنگی و همکاری نظام «آموزش رسمی» جامعه را با مؤسسات و وسائل «آموزش غیررسمی» در راه توسعه و ترویج و تقویت خصائص فرهنگی و قومی مطلوب و اشاعه ارزشهای سالم و مفید فردی و اجتماعی مشخص و معلوم نمایند.

بطور کلی اعضای کمیته بررسی مبانی اجتماعی برنامه‌های آموزشی و پرورشی بعد از تحقیقات و بررسی‌های لازم و کافی باید بسئوالاتی از این قبیل، پاسخ‌هائی صریح و روشن بدهند:

۱- چه‌اندازه‌جامعه وفرهنگ جامعه مورد نظر بروی یادگیری اصیل وپایدار ارج می‌نهد؟

۲- چه نوع یادگیری را جامعه مورد نظر ارزش می‌نهد و عملاً در برنامه‌های آموزشی و درسی خود در مدارس تقویت می‌کند؟

۳- تا چه اندازه محیط مدرسه ومحیط خارج از مدرسه برای یادگیری اصیل و پایدار مناسب و غنی است؟

۴- تا چه اندازه مدارس می‌توانند مهارتها و نگرشهای لازم را در کودکان و نوجوانان بوجود آورند تا آنها بتوانند از منابع و امکانات خارج از مدرسه در جهت توسعه و تقویت و بهره‌وری از دانش و مهارتهای خود استفاده کنند؟

۵- نظام آموزشی در قالب برنامه‌های آموزشی ودرسی خود و فعالیتهای داخل و خارج از مدرسه تا چه اندازه بسلامت و استحکام مفهوم خویش در کودکان و نوجوانان کمک و یاری می‌کند؟

۶- در برنامه‌های آموزشی و درسی و در قالب فعالیتهای داخل خارج ازمدرسه؛ تا چه اندازه در ایجاد و توسعه و تقویت نگرشهای سالم و مطلوب کوشش بعمل می‌آید و تا چه اندازه عملاً از ایجاد و گسترش نگرشهای مطلوب جلوگیری می‌شود؟

۷- آیا جامعه ما به متحدالشکل بودن برنامه‌های آموزشی و درسی معتقد است یا به متنوع و گونه‌گون بودن آنها ارج و ارزش می‌نهد؟

۸- آیا تنوع در برنامه‌های آموزشی و درسی در جهت برآوردن نیازهای فردی، منطقه‌ای و همچنین توجه بماهیت و شرایط محلی است؟
۹- چه خصائص فرهنگی و قومی و کدام ارزشهای مفید وسالم فردی و اجتماعی را باید به نظام آموزشی و درسی توسعه، تقویت و ترویج نماید؟
۱۰- دربرنامه‌ریزی، آموزشی و درسی در جهت توجه به‌مبانی اجتماعی، بچه عوامل و عناصر مهم ومؤثری باید توجه شود و کدامیک از این عوامل باید تقویت و کدامیک باید تضعیف و منهدم شوند؟
۱۱- نقش برنامه‌ریزان آموزشی در زمینه توجه به‌مبانی اجتماعی برنامه‌های آموزشی و درسی چیست؟
۱۲- وظائف مسئولان و مجریان برنامه‌های آموزشی ودرسی در جهت اجرای راه‌حل‌های توصیه شده کدامند؟

یک برنامه آموزشی و درسی که با توجه به‌مبانی اجتماعی و فرهنگی طراحی شده باشد باید دارای خصائصی از قبیل خصائص ذیل باشد:
۱- بمفهومی سالم، منزه و ارزشمند از ماهیت انسان وقدرت سازندگی و خلاقیت او متکی باشد ومبانی و ارزشهای والای انسانی را ترویج نماید.
۲- به‌ماهیت‌جامعه جهانی‌و جامعه مورد نظر و عناصر و عوامل عمده‌ایکه بروی آموزش و پرورش نسل‌ها اثراتی مطلوب و یا نامطلوب دارند توجه داشته باشند و تدابیر لازم را جهت خنثی نمودن آنها و استفاده از عوامل مساعد در نظر گرفته باشد.
۳- اساس و بنیادش بروی نتایج مطالعات و تحقیقات و تجزیه و تحلیل‌هائی که درباره ماهیت جامعه، ماهیت دانش، ماهیت یادگیری و ماهیت فرد انجام شده است استوار باشد.
۴- به نظام ارزشهای فردی و اجتماعی و نیازها، هدفها و آرزوهای مردم جامعه توجه داشته باشد.
۵- برای تقویت و گسترش ارزشهای سالم ومطلوب و تضعیف انهدام ارزشهای ناسالم و نامطلوب فردی و اجتماعی پیش‌بینی‌های لازم را مرعی بدارد.

۶- از منابع انسانی و مادی نظام آموزشی جامعه در راه تقویت و گسترش مبانی فرهنگی و تقویت هویت ملی استفاده نموده و در مقابل عوامل نامطلوب فرهنگی واجتماعی مقاومت و مقابله کند.

۷- درمقابل هجوم سیل‌آسای ارزشهای وارداتی عکس‌العمل‌های حساب شده و قاطع را تدارک ببیند.

۸- خصائص قومی و فرهنگی جامعه و افرادش رابا توجه به سوابق تاریخی، شرایط زمان حال و الزامات زمان آینده در نظر بگیرد.

۹- با نظام حفظ کردن طوطی‌وار مطالب خشگ کتابی عملاً مغایر باشد و «علم‌آموزی به‌خاطر علم» را از راه تقویت ارزشهای سالم در کودکان، نوجوانان و بزرگسالان جامعه ترویج و اشاعه دهد.

۱۰- با نیازهای آنی و آتی جامعه و افرادش مطابقت نموده و با مسائل و مشکلات زندگی روزمره ارتباط داشته باشد.

۱۱- بطور مداوم و مستمر از طرف کمیته برنامه‌ریزان آموزشی و درسی متخصص؛ با مجریان برنامه‌های آموزشی در سطوح مدرسه و کلاس در تماس باشد و در تمام مراحل اجرائی نقائص و کمبودهایش از طریق ضوابط پیش‌بینی شده ارزشیابی و ترمیم شود.

بخش چهارم

استخراج، انتخاب و بیان هدفهای آموزشی و هدفهای درسی

- اهمیت هدفهای آموزشی و هدفهای درسی
- انواع هدف
- طبقه‌بندی هدفهای آموزشی و درسی
- حیطه‌های دانش بلوم
- حفظ ارتباط و ایجاد هماهنگی میان هدفهای آموزشی و درسی
- کمیته انتخاب هدفها و خط‌مشی‌های آموزشی و پرورشی
- کمیته‌ها در ایران
- چه کسانی می‌بایست در استخراج، انتخاب و بیان هدفهای آموزشی و درسی شرکت کنند؟
- چگونگی استخراج هدفهای آموزشی و هدفهای درسی
- چگونگی انتخاب هدفهای آموزشی و هدفهای درسی
- تعیین الویتها
- بیان هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی
- هدفهای رفتاری: نمونه‌ای از هدفهای درسی مشهود
- نتیجه‌گیری بخش چهارم

هدفهای آموزشی و درسی

مربیان بزرگ تاریخ همواره به‌خاطر دیدگاه‌های فلسفی مورد اعتقاد خود؛ از یکدیگر و سایر مردم متمایز بوده‌اند وهدفها، روش و دستورالعمل‌هایی که هر کدام برای آموزش و پرورش توصیه می‌نموده‌اند همواره از دیدگاه‌های فلسفی آنها منبعث بوده است. جالب این است که هرکدام از مربیان بزرگ تاریخ برای خود تصویری از جامعه ایده‌آل و انسان مطلوب برای آن جامعه داشته‌اند. مثلاً سقراط و تصویری که او از یک انسان معتقد بقوانین اجتماعی داشت، افلاطون و تصویری که او از یک جامعه ایده‌آل یا «مدینه فاضله» داشت، تصویری که ارسطو از انسان دلخواه خود داشت، تصویری که روسو از یک شاگرد ایده‌آل و یک معلم ایده‌آل و بالاخره تعلیم و تربیت ایده‌آل داشت؛ بطور یقین بروی هدف‌ها، روش‌ها و وسائلی که برای آموزش و پرورش انسانها تجویز و پیشنهاد نموده‌اند اثرات غیرقابل انکار و مشهودی داشته است. برای نمونه: تصویری که ارسطو از انسان دلخواه زمان خود ترسیم نموده (۱۹۶۱ – ۲۲ – صفحه ۱) دارای صفات ذیل است:

۱– عاشق علم‌آموزی است

۲– عاشق افتخارات است

۳– عاشق ثروت است

۴– عاشق تمنیات و آرزوهاست

۵– عاشق قدرت است

۶– عاشق معتقدات مذهبی است

۷– عاشق هنر است

قدر مسلم این که برای پرورش و آموزش چنین انسانی می‌بایست هدفها، روش‌ها، وسائل و فعالیت‌های آموزشی و درسی را در جهت تحقق بخشیدن و تجلی یافتن چنین خصائصی هماهنگ و اجرا نمود و معیارهای ارزشیابی را در برنامه آموزشی و درسی

مورد نظر در جهت سنجش میزان دستیابی به چنین خصائلی تدارک و تنظیم کرد. با این مقدمات می‌توان چنین نتیجه گرفت که فلسفه حاکم بر نظام آموزشی زمانی که مورد اعتقاد مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی یک جامعه باشد نقش بسیار مؤثری در تعیین ماهیتِ وکیفیت هدفهای انتخاب شده بازی خواهد نمود و اثرات غیرقابل انکاری بروی تصمیم‌گیری‌ها و همچنین انجام سایر مراحل اجرائی یک برنامه آموزشی و یا برنامه کمک آموزشی خواهد داشت. رالف تیلر (۱۹۵۰ - ۱۰ - صفحه ۳)معتقد است که وجود یک فلسفه جامع آموزشی و پرورشی برای راهنمائی در انجام قضاوت‌ها و اخذ تصمیم‌ها ضروری بوده و داشتن اطلاعات فلسفی زمینه هوشمندانه‌تری را برای کاربرد فلسفه در تصمیم‌گیری‌های مربوط به انتخاب هدفهافراهم می‌کند و از این راه قضاوت‌ها درباره هدفهای اندیشمندانه‌تر خواهند شد و هدفهای آموزشی و هدفهای درسی مدارس اعتبار و اهمیت بیشتری را حائز می‌گردند.

اهمیت داشت هدف در انجام هر کار

نقش مؤثر و ارزنده‌ایکه داشتن هدف در انجام هرکار یا در طراحی و اجرای یک برنامه آموزشی و یا درسی ایفا می‌نماید غیرقابل انکار است. اگر در انجام یک کار هدف معین و مشخص نباشد: (۱) جهت و مقصد مشخص نخواهد بود، (۲) ملاکی برای انتخاب بهترین راه عملی یا روش وجود نخواهد داشت (۳) ملاک و معیاری برای انتخاب بهترین و مناسب‌ترین وسائل در دست نخواهد بود (۴) امکان اتلاف وقت، نیرو و منابع مالی و غیرمالی زیاد خواهد بود (۵) امکان تعیین ضوابط دقیق و مناسب برای ارزشیابی از فعالیت‌های انجام شده و نتایج حاصله وجود نخواهد داشت. برای اینکه به اهمیت و نقشی که هدفها در یک برنامه بازی می‌کنند پی ببریم و به لزوم توجه بمراحل مشخص شده و متداول استخراج، انتخاب و بیان هدفها در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی معتقد شویم بهتر است به سئوالاتی از قبیل سئوالات ذیل توجه نمائیم:

۱- در یک جامعه مدارس برای چه منظورهائی ایجاد می‌شوند؟

۲- آیا غرض و منظور اصلی از مدرسه رفتن در همه جوامع یکی است؟

۳- یک جامعه بخصوص چه انتظارات و توقعاتی از مدارس خود دارد؟
۴- چگونه و از چه راه‌هائی انتظارات و توقعات جامعه در برنامه‌های آموزشی و درسی منعکس شوند؟
۵- چگونه می‌توان بین فعالیتهای آموزشی و پرورشی و ترقیات و پیشرفتهای جامعه رابطه برقرار نمود؟
۶- از چه راه‌هائی نظام آموزشی جامعه می‌تواند در راه پیشرفتها و سعادتمندی جامعه و افزایش مؤثر باشد؟
۷- چه روابطی باید بین نیازها مسائل منابع وامکانات جامعه و فعالیتهای آموزشی و درسی آن جامعه برقرار باشد؟
۸- از چه راه‌هائی می‌توان فعالیتهای نظام آموزشی و پرورشی یک جامعه را در جهت برآورده شدن نیازها و رسیدن به مقاصد ملی، منطقه‌ای و محلی سوق داد؟
۹- با چه ضوابطی و در کدام جهت می‌توان نتایج حاصله از فعالیتهای مدارس را ارزشیابی نمود؟
۱۰- چگونه می‌توان فعالیتهای آموزشی ودرسی مدارس یک جامعه را در دوره‌های تحصیلی مختلف و مقاطع تحصیلی و حتی دروس مختلف مربوط و هماهنگ نمود؟
۱۱- از چه راه و با چه ضوابطی می‌توان اقدام به استخراج و انتخاب هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی نمود؟
۱۲- چگونه می‌توان بین فعالیت‌های درسی در یک درس ولی در مقاطع مختلف تحصیلی و یا در یک مقطع تحصیلی ولی در دروس مختلف رابطه برقرار نمود؟

روابط مستقیمی که میان کیفیت و صحت مراحل استخراج و انتخاب هدفهای آموزشی و درسی جامعه ومیزان دسترسی بمقاصد و هدفهای ملی، منطقه‌ای و محلی وجود دارد و نقش مؤثری که آموزش و پرورش در زمینه پیشرفت وسعادتمندی جامعه و افرادش بازی می‌کند برکسی پوشیده نیست. تا با (۱۹۸۶۲ - ۱۴ - صفحه ۱) درباره رابطه آموزش و پرورش و پیشرفت جامعه آمریکا می‌گوید هنوز هم چون سالهای ۱۹۸۰

یک اعتقاد عمیق در قدرت تعلیم و تربیت موجود است قدرتی که از احساس رابطه غیرقابل تفکیک میان تعلیم و تربیت و پیشرفت ملی بوجود می‌آید. قدر مسلم این است که این قدرت وقتی حاصل می‌شود و این روابط وقتی ایجاد می‌گردند که تعلیم و تربیت بروی هدفها و خط‌مشی‌های حساب شده و متناسبی پیش برود. از طرفی در رابطه با نیازها و مختصات یک جامعه بخصوص و تحقق یافتن هدفها و آرزوهای افرادش باشد باید به‌این حقیقت توجه نمائیم که مدارس در بیشتر جوامع برای تحقق بخشیدن به‌هدف‌های فردی و اجتماعی معینی بنیان‌گذاری شده‌اند و تفاوت عمده میان الگوی مدارس یک جامعه و جامعه دیگر بیشتر در جهت تفاوت در زندگی و مقاصد آنها و نوع انتظاراتی است که مردم از مدارس خود دارند. چایلدز (۱۹۶۰ - ۵۲ - صفحه‌های ۸ - ۷) درباره تفاوت‌نظر در بنیاد مدارس می‌گوید که الگوی مدارس یک جامعه نشان‌دهنده ترجیح دادن یک راه و رسم زندگی بریک راه و رسم زندگی دیگر می‌باشد.

در حقیقت می‌توان گفت که مدارس یک جامعه غالباً منعکس کننده آرزوها، ارزشها و انتظارات بزرگسالان آن جامعه می‌باشند؛ همانند آرمان‌هائی است که یک پدر برای فرزندانش آرزو می‌کند. اگر چه تفاوت نظرهائی در بنیان‌گذاری مدارس در جوامع مختلف، چه در زمان گذشته و چه در زمان حال، موجود بوده و هست ولی بطور کلی می‌توان گفت که غرض و هدف اصلی بیشتر جوامع از تأسیس مدارس برمحور دو منظور غائی استوار بوده و هست: الف- بقاء، دوام و پیشرفت جامعه و ارزشهایش و ب-رشد، پیشرفت، سعادتمندی و رفاه افراد جامعه. البته بعضی از جوامع درگذشته وحال نیازهای جامعه را، بخصوص در مراحل انتخاب هدفهای آموزشی وهدفهای درسی مدارس، برنیازهای افراد ارجح دانسته و در بعضی از جوامع عکس این حالت صادق بوده و هست. این نکته مهم را نیز باید از نظر دور نداریم که میان نیازهای فرد و نیازهای جامعه ارتباط و همبستگی بسیار نزدیکی موجود است و با برآورده شدن نیازهای فرد تا اندازه زیادی نیازهای جامعه نیز برآورده خواهد شد. از طرفی با تحقق بخشیدن به هدفهای اجتماعی و برآورده نمودن نیازهای جامعه، خواه و ناخواه، سعادت، رفاه و پیشرفت افراد جامعه نیز تضمین می‌گردد. نکته قابل توجه و تعمق این است که

اعتقاد مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی ودرسی اثرات عمیقی بروی تصمیم‌هائی که بخصوص در مراحل استخراج و انتخاب هدفها اتخاذ می‌نمایند خواهد داشت. مثلاً اگر اعتقاد آنها برمحور برآورده نمودن نیازهای فردی و توجه بخصوصیات، تفاوت‌ها و علاقه‌های فردی واحترام به آزادی و علاقه‌های فردی باشد برنامه‌ها برمبنای توجه به علاقه‌های فردی تهیه و اجرا می‌گردد. ولی اگر اعتقاد مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی بیشتر برمحور ارجح بودن نیازها واحتیاجات جامعه استوار باشد؛ یک نوع دیگری از برنامه آموزشی و درسی طراحی و اجرا خواهد شد که در آن بیشتر به یکسان بودن همه برنامه‌های آموزشی و درسی برای همه مدارس جامعه و برای همه مناطق کشور توجه خواهد شد.

انواع هدف

دربرنامه‌ریزی آموزشی ودرسی می‌بایست به‌هدف‌های متفاوت، متنوع و کوچک و بزرگ زیادی که از لحاظ اهمیت، سطح، وسعت، سهولت و دشواری و بالاخره زمان لازم برای تحقق یافتن با یکدیگر تفاوت دارند توجه زیادی مبذول گردد. از طرفی وجود همین تفاوت‌ها و تنوع‌هاست که ضرورت شناخت و توجه به آنها را در امر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی زیاد می‌نماید. برودی (۱۹۷۰ - ۲۷ - صفحه۴) فیلسوف و مربی معروف یک برنامه آموزشی و درسی را بسان نقشه یک کشور می‌داند که بروی آن نقشه موقعیت، اهمیت و دشواری یا سهولت دست‌یابی شهرهای کوچک و بزرگ، دهات، قراء و قصبات مشخص شده‌اند. هدفهای یک برنامه آموزشی و درسی نیز چون شهرهای بزرگ و کوچک از لحاظ اهمیت و همچنین سهولت یا دشواری دسترسی؛ متفاوت، متنوع و متعدد می‌باشند. بهمین جهت لزوم توجه، طبقه‌بندی و نام‌گذای آنها احساس و آشکار می‌گردد. معمولاً در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی هدفها را می‌توان با کمک معیارها و ضوابط متناسب و معتبر نام‌گذاری و طبقه‌بندی نمود. هرگاه در یک برنامه آموزشی و درسی هدفها را برمبنای زمان لازم برای تحقق بخشیدن، به آنها نام‌گذاری و طبقه‌بندی نمائیم سه نوع هدف خواهیم داشت:(۱) هدفهای بلند مدت، (۲) هدفهای

میان مدت و (۳)هدفهای کوتاه مدت. برای مثال برنامه آموزشی و درسی تدوین شده برای یک دوره بخصوص تحصیلی مانند دوره ابتدائی یا دوره متوسطه مدت زمان مشخصی دارد که در محدوده آن مدت همه هدفهای بلند مدت آموزشی مخصوص به آن دوره تحصیلی قرار دارند. از طرفی در همین محدوده زمانی مقاطع تحصیلی وجود دارد که در هر مقطع هدفهای آموزشی و یا درسی متعددی را می‌بایست تحقق بخشید. این‌ها هدفهای میان مدت‌اند و در جهت رسیدن به یک یا چند هدف بلند مدت انتخاب و دنبال می‌شوند. علاوه برهدفهای مذکور در یک مقطع تحصیلی برای دروس مختلف هدفهای کوتاه مدت متعدد و بزرگ و کوچکی وجود دارند که در جهت دسترسی به هدفهای میان مدت و بالاخره هدفهای بلند مدت تنظیم و دنبال خواهند شد.

نکته مهم و قابل توجه این است که می‌بایست روابط میان این سه نوع هدف بطور منطقی، روشن و قابل مشاهده‌ای حفظ گردد تا نتایج فعالیت‌های آموزشی و درسی در یک درس، در چندین درس و در مقاطع مختلف یک دوره تحصیلی (مثلاً دوره متوسطه) همه در جهت تحقق یافتن هدفهای کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت مورد نظر تنظیم وحاصل شوند. از طرف دیگر؛ وجود این روابط منطقی و روشن امکان ارزشیابی‌های دقیق ومعتبری را از فعالیت‌های آموزشی و درسی انجام شده، با در نظر گرفتن هدفهای مشخص شده، در هر زمان میسر می‌سازد. حال اگر ضابطه موردنظر برای نام‌گذاری و طبقه‌بندی هدفهای آموزشی و درسی حدود و تقسیمات جغرافیائی و کشوری باشد دارای هدفهای آموزشی بنام‌های :

۱- هدفهای کشوری

۲- هدفهای ایالتی یا استانی

۳- هدفهای منطقه‌ای

۴- هدفهای شهری

۵- هدفهای مدرسه‌ای

۶- هدفهای درسی کلاسی خواهیم بود.

ناگفته نماند که اگر نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی از نوع متمرکز باشد؛ ترتیب انتخاب هدفهای آموزشی و درسی از سطح کشور بپائین خواهد بود ولی اگر نظام برنامه‌ریزی از نوع غیرمتمرکز باشد انتخاب هدفهای آموزشی ودرسی از سطوح پائین‌تر شروع می‌شود و در سطوح بالاتر تکمیل و هماهنگ می‌گردد. اگر ضابطه مورد نظر در نام‌گذاری و طبقه‌بندی هدفهای آموزشی درجه و میزان اهمیتی است که هر هدف دارا می‌باشد؛ هدفهای ذیل را خواهیم داشت که بترتیب اهمیت ردیف شده‌اند:

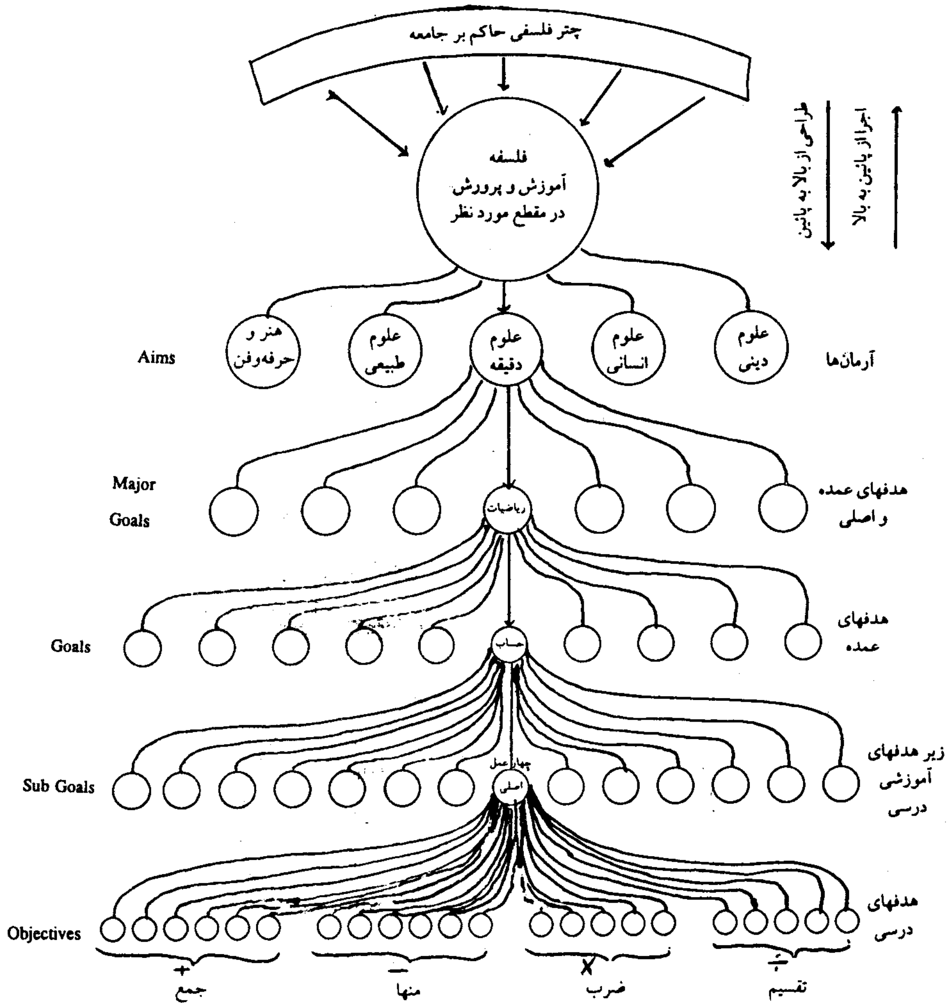
۱- آرمان‌های عمده از آموزش و پرورش در جامعه موردنظر

۲- هدف‌های آموزش و پرورش در یک دوره تحصیلی

۳- هدف‌های اصلی در یک زمینه زمنیه درسی در مقاطع تحصیلی

۴- هدف‌های عمده در یک درس در یک مقطع تحصیلی

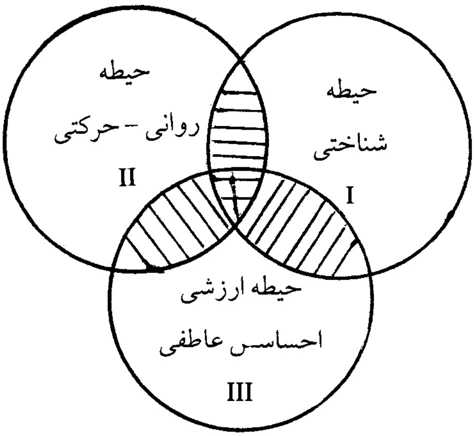
۵- هدف‌های درسی خاص یک درس در یک جلسه درس



شمایل ۱۲ ـ سطوح مختلف هدفهای آموزشی و درسی از سیلُرو الکساندر و پروند

طبقه‌بندی هدفهای آموزشی و پرورشی

کوشش برای طبقه‌بندی دانش بشر اززمان ارسطو آغاز شده و تا به امروز ادامه دارد ولی یکی از مؤثرترین طبقه‌بندی‌ها، در زمان معاصر، طبقه‌بندی دانش و طبقه‌بندی هدفهای آموزشی و درسی توسط بنجامین بلوم و همکاران اوست. بلوم و همکارانش (۱۹۵۶ - ۳۸ - صفحه ۱۰) دانش بشر ار به سه حیطه یا قلمرو مشخص و متفاوت طبقه‌بندی نموده‌اند:(۱)حیطه‌شناسی، (۲) حیطه انفعالی و (۳)حیطه عاطفی. بلوم و همکارانش هدف عمده از طبقه‌بندی دانش و هدفهای آموزشی و درسی راآسان ساختن و معنی‌دار نمودن مبادلات فکری و انجام کارهای عملی و رهائی یافتن از مشکل «کلی گوئی» و سردرگمی در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی توجیه نموده‌اند. بلوم و همکارانش معتقدند که فن طبقه‌بندی دانش و هدفهای آموزشی و درسی کمک می‌کند تا درکلاس و مدرسه و خارج از مدرسه هریک از حیطه‌های سه‌گانه؛ هدفهایمان را مشخص نمائیم، برای هریک از هدفهای انتخاب شده فعالیت‌ها و تجربیات آموزشی و پرورشی و درسی متناسب و ثمربخشی را در نظر گرفته و اجرا نمائیم و در انتخاب روش، وسائل و ضوابط ارزشیابی باید به مشخصات آن حیطه یا قلمرو علمی توجه داشته باشیم.



شمایل ۱۳ - حیطه‌های دانش بشری بلوم

حیطه‌های دانش بلوم و...

I – حیطه شناختی: شامل کلیه دانش‌های نظری تئوریک علمی
II – حیطه روانی حرکتی: شامل کلیه دانش‌ها و مهارتهای عملی و کاربردی
III – حیطه ارزشی احساسی و عاطفی: شامل هنرها، عرفان، ادیان مذاهب
IV – اختلاط حیطه‌های شناختی ارزشی عاطفی: استفاده از فیزیک (نور) در نقاشی
V – اختلاط حیطه‌های شناختی روانی حرکتی: استفاده از فیزیک در ساختن میکروفن
VI – اختلاط حیطه روانی حرکتی با ارزشی عاطفی: استفاده از صنعت برای لذت بردن
VII – اختلاط هر سه حیطه (مرکز ثقل یک برنامه آموزشی یا درسی) مانند استفاده از علم و صنعت در ساختن یک صندلی چرخ‌دار برای یک معلول

انتقاد آقای جک‌فرای مایر از دانشگاه ایالتی اوهایو

آقای جک فرای مایر که چندی رئیس گروه آموزشی «برنامه‌های آموزشی و درسی» دانشکده علوم تربیتی دانشگاه ایالتی اوهایو در شهر کلمبیوس بوده است درمقاله‌ای تحت عنوان «مدارس برای فردا» نکته بسیار ظریف و در عین حال حیاتی مهمی را چنین بیان نموده است:

> "کشورهای پیشرفته علمی و صنعتی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی برای مدارس خود بیشترین تاکید را بروی دو حیطه شناختی (علم) و حیطه کاربردی (صنعت) معطوف داشته‌اند و از تاکید لازم و کافی به روی حیطه عاطفی احساسی غافل مانده‌اند."

مؤلف در کنفرانس سالیانه انجمن بین‌المللی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی که در «مرکزاجتماعات»[1] شهرسان فرانسیسکوی آمرکا بمدت چهار روز و یا

---

1 - Civic Auditoriom

شرکت بیش از پانزده هزار شرکت کننده متخصص از نقاط مختلف جهان برگزار شد از طرف دولت جمهوری اسلامی ایران شرکت داشتیم. جلسات کنفرانس از ساعت ۸ صبح تا ۸ شب با یک استراحت دو ساعته برای ناهار بصورت بسیار دقیق منظم و بنحو تحسین برانگیزی برنامه‌ریزی شده برگزار شد. اسامی سخنرانان و خلاصه‌ای از رئوس مطالب هر سخنرانی در کتاب راهنمای کنفرانس بموقع ثبت‌نام تحویل داده شد که اسامی سخنرانان در این کنفرانس به‌صورت الفبائی در آخر کتاب راهنما در شانزده صفحه الفبائی آمده بود.

تمام سالن‌های چهار طبقه مرکز اجتماعات شهر بعلاوه تمام اطاقهای کنفرانس هتل هیلتون داخل شهر مورد استفاده تمام وقت قرار گرفته بود.

هر روز از ساعت $10\frac{1}{2}$ تا ۱۲ در سالن سرپوشیده مرکز مطالعات یک «اجتماع عمومی»[1] تشکیل می‌شد که یک شخصیت علمی - اجتماعی شناخته شده جهانی سخنرانی می‌کرد.

مؤلف ضمن شرکت در این جلسات عمومی و جلسات اختصاصی آنهم در حدامکان دریافت که نکته ظریف و بسیار اساسی انتقاد آقای جک‌فرای مایر در کل برنامه‌ها و سخنرانی‌های این کنفرانس معظم که متخصصان جهانی مدیریت آموزشی و نظارت تحصیلی وبرنامه‌ریزی آموزشی و درسی معروف چون رالف تیلر در آن شرکت داشتند کاملاً وارد و حاکم است.

صبح روز سوم کنفرانس قبل از شروع سخنرانی عمومی نزد رئیس کنفرانس که در آن زمان رئیس انجمن بین‌المللی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی هم بود رفتم و انتقاد کردم که چرا به موضوعات اخلاقی ارزشی اعتقادی نمی‌پردازید؟ مقاله‌ای را که تحت عنوان «ارزشها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی» بزبان انگلیسی آماده داشتم به ایشان نشان دادم و تقاضا نمودم که اجازه دهند آن مقاله را ارائه نمایم جواب جالبی دادند: آقای پروفسور پروند ما فهرست سخنرانیمان را برای این کنفراس هشت ماه پیش

---

1 - General Assembly

بسته‌ایم ولی ما می‌توانیم مقاله شما را در مجله «رهبری آموزشی» که ارکان همین انجمن است به چاپ برسانیم. چند ماه بعد نامه‌ای از رئیس هیأت مدیره وقت دریافت کردم که نوشته بود مقاله قوی و ارزشمندی است ولی همانطوریکه خودتان قبول خواهید نمود در کشور ما این نوع موضوعات (یعنی مسائل ارزشی عقیدتی اخلاقی احساسی و ...) طرفدار زیادی ندارد بهتر است در کشور خودتان که این موضوعات مورد توجه عامه مردم است این مقاله را به چاپ برسانید.؛

مؤلف در یکی از سخنرانی‌های اختصاصی که تحت عنوان «مدارس برای سال دوهزار و صد بود» شرکت نمودم همه چیز دقیق رأس ساعت شروع شد سه نفر اداره کننده برنامه باکمک فیلم اسلاید و سایر ادوات تصویری خیالپردازانه ولی جالب از[1] مدارس کشورشان در سال دوهزار و صد نشان دادند. سخنران رأس ساعت مقرر گفت: وقت من تمام است حالا بیست دقیقه شما وقت دارید سئوالات خود را بیان کنید. اینجانب نفر سوم سئوال کننده بودم گفتم: این تصویری بسیار خیال پردازانه جالب از مدارس آینده کشور شما و برنامه‌ها و ساختار و تجهیزات آن بود ولی این تصویر شما یک ایراد اساسی دارد. همه حاضرات با تعجب همراه با برگزارکنندگان بمن خیره شدند که این باباکیه که از تصویر مدارس ما در سال دوهزار و صد ایراد می‌گیرد؟

خودم را معرفی کردم که اهل کجا هستم و از دانشگاه ایالت اوهایو در رشته برنامه‌ریزی آموزشی و درسی فارغ‌التحصیل شده‌ام و دکترای خودم را از دانشگاه ایالتی اوهایو گرفته‌ام سپس به انتقاد آقای دکتر فرای‌مایر که در مقاله‌ای بنام مدارس برای فردا آمده بود اشاره کردم و افزودم که بنظر اینجانب و بسیاری از منتقدان بیشترین مسائل و مشکلاتی که جوامع صنعتی پیشرفته امروزی از جمله کشور شما آمریکا با آن دست بگریبان‌اند مدیون بی‌توجهی به ابعاد بسیار مهم وجودی انسان مُبتنی بر ابعاد ارزشی اعتقادی احساسی عاطفی و به قولی حیطه سوم طبقه‌بندی بلوم بوده و هست.

این یک حقیقت و در عین حال در اینگونه جوامع واقعیت انکارناپذیری است که

---

1 - Edruational Leadet Ship

مسائلی چون عصیان نسل‌های جوان جوامع صنعت‌زده، اعتیاد بمواد مخدر و الکل، نزول ارزشهای الهی انسانی صعود ارزشهای مادی حیوانی، طلاق، فحشاء و غیره و همه‌وهمه ناشی از غفلت برنامه‌ریزان آموزشی ودرسی این جوامع برتاکید مناسب و به اندازه روی این بعد از ابعاد وجودی انسان یعنی بعد احساس عواطف اعتقاد و ارزشهاست.

اخیراً یک نوع گرایش و توجه دوباره‌ای همچون دوران گذشته به‌اضافه کردن و تاکید نمودن به اخلاق و ارزشهای اعتقادی مذهبی و دینی در برنامه‌ها و فعالیتهای مدارس در جوامع غربی مشاهده و احساس می‌شود. همانطوری که تاریخ گواهی می‌دهد در دوران‌های گذشته مدرسه در کنار معابد کلیساها و مساجد بوجود آمد و رسالت عمده آن آموختن سرودهای مذهبی و اخلاقیات و اصول ادیان الهی بوده و امروزه آموزش و پرورش اخلاقی[1] در کشورهائی از جمله کشور جمهوری اسلامی ایران تعلیمات اخلاقی دینی و مذهبی بخش لاینفک برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس از کودکستان تا دانشگاه می‌باشد.

بعضی از اصولی که بلوم و همکارانش برای طبقه‌بندی هدفهای آموزشی و درسی توصیه می‌کنند:

۱- طبقه‌بندی هدفهای آموزشی و درسی باید منطقی و دارای روابط بین‌اجزاء و تقسیمات کوچک و بزرگ باشد.

۲- طبقه‌بندی هدفهای آموزشی و درسی باید متکی بیافته‌ها و اصول علمی، بخصوص اصول و یافته‌های علوم انسانی باشد.

۳- طبقه‌بندی هدفهای آموزشی ودرسی باید دارای تعاریفی روشن و قابل تمیز دادن باشد و این تمایزات باید بقدری روشن باشند که معلمان بتوانند میزان وجود یا عدم

---

1 - Moral Education

وجود آنها را در رفتار، گفتار و نوشته‌های دانش‌آموزان مشخص نمایند.

۴- طبقه‌بندی هدفهای آموزشی و درسی باید توصیفی و بیطرفانه باشد.

۵- طبقه‌بندی هدفهای آموزشی ودرسی باید از آسان به مشکل انجام شود.

۶- طبقه‌بندی هدفهای آموزشی و درسی باید دارای تداوم، تسلسل و هماهنگی میان اجزاء باشد.

بعضی از فوائدی که طبقه‌بندی هدفهای آموزشی و درسی بهمراه دارد:

۱- هدفهای آموزشی و یا درسی در هریک از قلمروهای سه گانه دانش مشخص می‌شوند.

۲- وجود طبقه‌بندی؛ امکان مشخص نمودن سطح، اهمیت وموقعیت هرهدف را میسر می‌سازد.

۳- فعالیت‌های آموزشی ودرسی جهت پیدا می‌کنند و در هر آن می‌توان معلوم نمود که تا چه اندازه به‌هدف، یا هدفهایمان رسیده یا نرسیده‌ایم.

۴- نوع فعالیت‌هائی که برای رسیدن به‌هدف یا هدفهای انتخاب شده باید انجام بگیرد مشخص می‌شود.

۵- امور انتخاب محتوی، روش، وسائل و سایر مواد آموزشی و یا درسی آسان‌تر و مشخص‌تر میشوند.

۶- امکان ایجاد هماهنگی بین فعالیتهای آموزشی و یا درسی بیشتر می‌شود.

۷- فعالیتهای آموزشی و درسی جهت پیدا می‌کنند و امکان ارزشیابی بیشتر میشود.

۸- امکان کاربرد و پی‌گیری اصول آموزشی بیشتر می‌شود.

۹- میزان اختلاف نظرها، دوباره کاری‌ها وسردرگمی‌ها کمتر میشود.

۱۰- امکان مبادله افکار و هماهنگی در عملیات مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی بیشتر می‌گردد.

البته نباید قلمروهای سه گانه بلوم و همکارانش را با «قلمروهای برنامه‌ریزی آموزشی و درسی» که توسط بعضی از برنامه‌ریزان آموزشی، از جمله سیلروالکساندر ارائه شده است اشتباه نمود. این طبقه‌بندی را می‌توان بعنوان یک نوع دستورالعمل یا راهنما برای مشخص نمودن هدفهای جزئی و کلی در هر یک از حیطه‌های سه گانه بکاربرد و در نتیجه از روشن ضمیری بیشتر ونتایج بهتری برخوردار گردید. سیلرو الکساندر (۱۹۷۴ - ۲ - صفحه ۱۸۰) می‌گویند با وجودیکه طبقه‌بندی هدفهای آموزشی و درسی توسط بلوم و همکارانش بطور گسترده‌ای در برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی مورد استفاده قرار می‌گیرد نباید تصور نمود که آنها یک سری هدفهای مشخص شده آموزشی و درسی را ارائه داده‌اند؛ بلکه در حقیقت، آنها راه وروش طبقه‌بندی نمودن هدفهای آموزشی و درسی رابصورت منظم و قابل ادراک نشان داده‌اند. برای نمونه، بلوم و همکارانش هدفهای آموزشی و درسی را در شش زمینه طبقه‌بندی نموده‌اند:(۱)دانش، (۲)فراگیری(۳)بکاربستن (۴)تحلیل کردن (۵)ترکیب کردن و(۶)ارزشیابی کردن.

یک برنامه‌ریز آموزشی ودرسی می‌تواند هدفهائی در زمینه‌های ششگانه فوق تعیین نموده و دربرنامه مورد نظر خود بگنجاند. البته نباید فراموش کرد که هر هدفی را، اعم از جزئی یا عمده، باید در جهت و مطابقت با فلسفه آموزشی و پرورشی جامعه مورد نظر انتخاب و بیان نمود، تا منسئولان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی از روشن ضمیری کافی برخوردار باشند و ارتباط هر هدف جزئی یا عمده آموزشی و درسی را با فلسفه آموزش وپرورش جامعه و یا فلسفه مربوط به طراحی و اجرای یک برنامه آموزشی ویا یک برنامه درسی بطور واضح و روشنی مشاهده و استنباط نمایند.

هدف‌ها در دو نظام مختلف برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی معمولاً تحت یکی از دو نظام متفاوت ذیل انجام می‌پذیرد:

۱- نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متمرکز

۲- نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی غیرمتمرکز

در هر یک از این دو نظام تصمیم‌ها درباره برنامه‌های آموزشی و درسی بخصوص هدفها بصورتی متفاوت و توسط افرادی متفاوت، اتخاذ و دنبال می‌شوند. در نظام برنامه‌ریزی متمرکز معمولاً تعداد معدودی از مسئولان و صاحبنظران در سطوح بالا (مثلاً در سطح وزارت‌خانه) تمام تصمیم‌های مربوط به برنامه‌های آموزشی ودرسی مدارس کشور را اتخاذ می‌نمایند و برای اجرا به مسئولان در سطوح پائین‌تر ابلاغ می‌کنند. در صورتیکه در نظام برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی غیرمتمرکز تصمیم‌ها بخصوص تصمیم درباره هدفهای فعالیتهای آموزشی و درسی تا اندازه زیادی توسط معلمان و مدیران و سایر افراد در سطوح کلاس و مدرسه و شهر انجام می‌گیرند. بنابراین به‌نحوی از انحاء با آموزش و پرورش افراد شهر، بمدرسه و کلاس خود مربوط می‌شود دخالت مستقیم دارد. برای مقایسه این دو نظام برنامه‌ریزی بهتر است به سئوالاتی از قبیل سئوالات ذیل توجه شود:

۱- در کدام یک از دو نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی فوق هدفهای انتخاب شده با نیازهای فرد و جامعه بهتر مطابقت دارند.

۲- در کدام یک از دونظام فوق امکان توجه به مختصات محلی، نیازها، شرایط، منابع و کمبودهای موجود بیشتر است؟

۳- در کدام یک از دو نظام فوق تصمیم‌ها با توجه به مسائل و مشکلات اجرائی و عملی اتخاذ می‌شوند؟

۴- در کدامیک از دو نظام فوق تصمیم‌ها با توجه به‌مسائل و مشکلات اجرائی و عملی اتخاذ می‌شوند؟

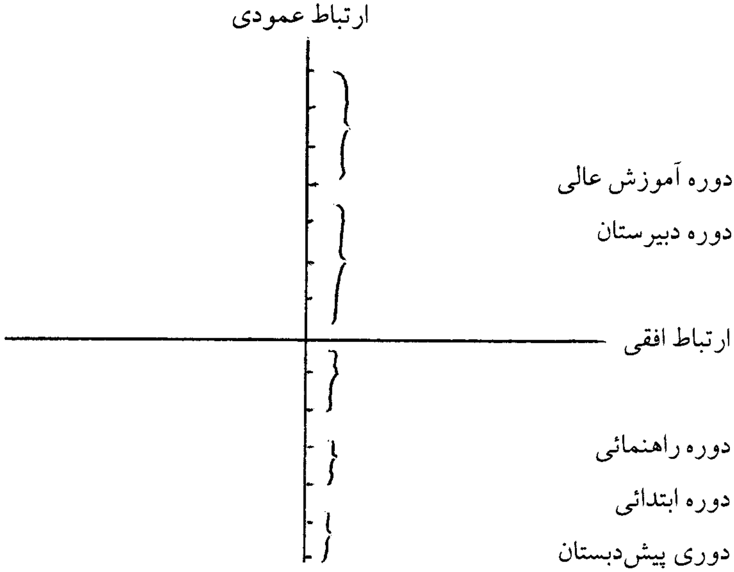
۵- در کدامیک از دو نظام فوق امکان تغییر، ترمیم یا تصحیح تصمیم‌های اتخاذ شده بیشتر و انجام آنها آسانتر است؟

۶- در کدامیک از دو نظام فوق بهتر می‌توان به استعدادها، علائق و نیازهای شاگردان و مسائل، مشکلات و نظرات معلمان وسایر مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی پی برد و توجه نمود؟

در هر دو نظام برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی، سطوح مختلفی وجود دارد و در هرسطح هدفهای بزرگ و کوچک، پراهمیت و کم‌اهمیت، بلند مدت و کوتاه مدت موجود است که میزان سهولت دسترسی به آنها متفاوت است. هدفها از یک طرف با سایر هدفها در همان سطح ارتباط دارند و از طرف دیگر باهدفهای مشابه در سایر سطوح مربوطاند.

در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متمرکز، هدفها معمولاً ازبالاترین سطوح، مثلاً در سطح کشور تعیین می‌شوند و معمولاً بصورت تعداد معدودی از آرمان‌های عمده آموزشی و درسی برای جامعه مورد نظر تعیین واعلام میگردند. آنگاه برای تحقق بخشیدن بهر یک از این هدفها؛ چندین هدف جزئی‌تر در همان سطح و در سطوح پائین‌تر در نظر گرفته می‌شود.

بطور کلی هدفها در سطوح بالاتر کلی‌تر و معدودترند ولی در سطوح بالاتر ازسطح کشور یعنی در سطح قاره و جهان نیز ممکن است تعیین گردند که معمولاً با همکاری سازمانهای جهانی مانند سازمان ملل متحد؛ بخصوص بخش علمی و فرهنگی و آموزشی آن (یونسکو) انتخاب و با همکاری ملل ذینفع تحقق می‌یابد. ازطرف دیگر هدفهائی در سطوح پایین‌تر از سطح کشور وجود دارند که بیشتر جنبه ملی، منطقه‌ای و محلی دارند و می‌بایست توسط مجریان برنامه‌های آموزشی ودرسی تحقق یابند. قدر مسلم این است که برای رسیدن یا تحقق بخشیدن بهریک از هدفها در سطوح بالاتر می‌بایست در راه تحقق بخشیدن به‌تعداد زیادی از هدفهای مربوط در سطوح پائین‌تر فعالیت نمود. در اینجا اهمیت حفظ ارتباط بین هدفها در سطوح مختلف مشهود میشود و لزوم توجه برنامه‌ریزان آموزشی و درسی و سایر افرادی که در امر استخراج انتخاب هدفها و تعیین حق اولویت بین آنها شرکت دارند به ضرورت ایجاد ارتباط‌های اصولی، منطقی و مداوم بین هدفهای آموزشی و درسی در سطوح مختلف و در مقاطع تحصیلی و دروس مختلف نمایان می‌گردد.



شمایل ۱۳ - ارتباط برقرار نمودن افقی و عمودی میان هدفهای آموزشی و بخصوص هدفهای درسی

ارتباط عمودی: یک هدف خاص آموزشی و یا درسی را عمداً در دروس مختلف طی پایه‌ها و سالهاو دوره‌های مختلف تحصیلی تکرار وسعت وعمق می‌دهیم.

ارتباط افقی: یک هدف آموزشی و یایک هدف درسی خاص را عمداً در دروس مختلف ولی در یک پایه و یا سال تحصیلی تکرار و وسعت و عمق می‌دهیم.

ارتباط افقی و عمودی: در یک برنامه آموزشی و درسی هر دو نوع ارتباط را تواماان انجام می‌دهیم.

چگونگی ایجاد و حفظ ارتباط میان هدفهای آموزشی و درسی.

قدر مسلم است که وقتی در یک نظام آموزشی و پرورشی تئوری‌ها اصول ویافته‌های علم برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی رعایت بشود همه اجزاء و عناصر یک برنامه‌ریزی

آموزشی و برنامه‌های درسی زیرمجموعه آن با هم تناسب همخوانی و هماهنگی لازم و کافی را در همه جهات بطور اعم و در هدفها بطوراخص خواهند داشت. در نظام آموزش وپرورش کشور ما هنوز هم از تئوری‌ها اصول و یافته‌های این علم ثمربخش و زیربنائی آنطوریکه باید و بایسته است استفاده چندانی نشده و نمی‌شود.

در مقایسه با سایر کشورها بخصوص کشورهای پیشرفته علمی صنعتی مشاهده می‌کنیم که برنامه‌های آموزشی ودرسی ما چه در یک دوره تحصیلی و چه در یک پایه تحصیلی و حتی در یک موضوع درسی خاص مثلاً درس علوم اجتماعی با علوم تجربی آن هماهنگی انسجام تداوم تسلسل جامعیت وپیوستگی میان اجزاء وعناصر برنامه‌های آموزشی و درسی بخصوص بین اهداف و محتویٰ وجود ندارد و دروس بدون نظم منطقی و جایابی و گاه بدون موجود بودن حجیت و علل وجودی وجوبی صرفاً کنار هم چیده و ارائه می‌شود.

حفظ ارتباط وایجاد هماهنگی بین هدفها در یک برنامه آموزشی ودرسی

باتوجه به‌مطالبی که در زمینه هدفها در سطوح مختلف و همچنین تفاوت‌هائی که بین هدفها از نظر: وسعت، عمق، کمیت، کیفیت و عمده، جزئی بودن، درازمدت، کوتاه مدت بودن ارائه شد دوسئوال مهم ذیل مطرح می‌شود: (۱) برقرار نمودن ارتباط بین هدفها در یک سطح و یا در سطوح مختلف تا چه اندازه لازم و ضروری است؟

(۲) چگونه و از چه راه‌هائی می‌بایست بین هدفهای آموزشی و درسی در یک سطح و همچنین بین همین هدفها در سطوح مختلف ارتباط برقرار نمود؟ حفظ ارتباط بین هدفهای آموزشی و یا درسی یکی از ضروریاتی است که برنامه‌ریزان، مسئولان ومجریان برنامه‌های آموزشی و درسی نباید از انجام آن غافل بمانند. تنها از راه برقرار نمودن ارتباط و هماهگی لازم بین هدفهاست که می‌توان فعالیتهای آموزشی و درسی را از پراکندگی، دوباره‌کاری و حتی تناقص و بی‌ثمری مصون و برکنار داشت و از راه ایجاد

ارتباط و هماهنگی به این فعالیتها، وحدت، یکپارچگی[1]، تداوم[2]، تسلسل[3] و هماهنگی بخشید و.به‌میزان قابل ملاحظه‌ای بر ثمربخشی فعالیتهای آموزشی و درسی و بخصوص فعالیتهای درسی در قالب یک برنامه افزود.

اگر در یک برنامه آموزشی ودرسی بخصوصی؛ ارتباط و هماهنگی بین هدفها، چه بصورت افقی (دریک مقطع تحصیلی ولی در دروس مختلف) و چه‌بصورت عمودی (دریک درس ولی در مقاطع تحصیلی متفاوت) وجود نداشته باشد؛ فعالیتها دریک سطح یا در مقاطع مختلف تحصیلی و دروس مختلف با هم هماهنگ نخواهند بود. دراین‌صورت میزان تلف شدن نیروی انسانی، وقت و منابع مادی افزایش خواهد یافت و از میزان ثمربخشی فعالیتهای آموزشی و درسی به مقدار قابل ملاحظه‌ای کاسته خواهد شد. در اینصورت است که فعالیتهای آموزشی ودرسی بصورت مجزا و گسسته از هم در جهت‌های پراکنده انجام می‌شود و تا اندازه زیادی بی‌نتیجه می‌ماند.

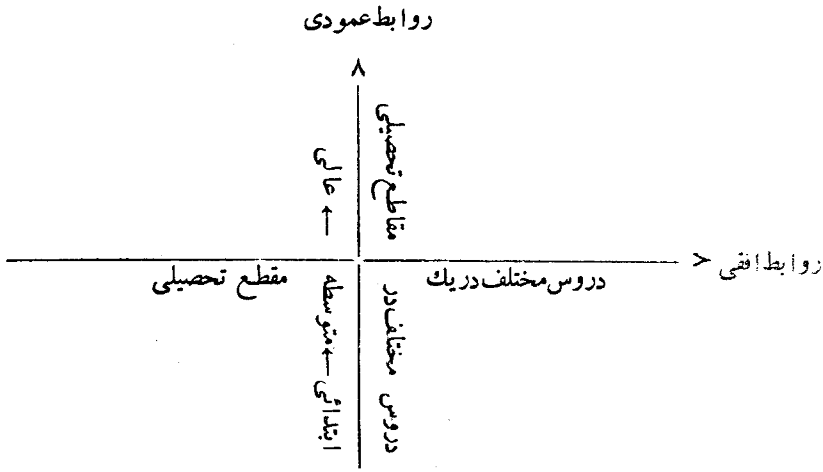
معمولاً ارتباطها بین هدفها در یک برنامه آموزشی ودرسی در دوجهت ایجاد میگردند: یکی در جهت افقی ودیگری در جهت عمودی. وقتیکه بین هدفها در یک مقطع تحصیلی ولی در دروس مختلف ارتباط و هماهنگی لازم را ایجاد نمودیم می‌گوئیم بین هدفهای آموزشی ودرسی ارتباط افقی برقرار شده است ولی وقتیکه در یک درس ولی در مقاطع مختلف تحصیلی ارتباط وهماهنگی لازم را ایجاد نمائیم می‌گوئیم بین هدفهای آموزشی و درسی ارتباط عمودی برقرار شده است. شمایل شماره ۴ روشنگر این مفاهیم است.

---

1 - Integration

2 - Continuity

3- Sequence



شمایل ۱۴ ایجاد و حفظ ارتباط میان‌هدفهای آموزشی در دروس و مقاطع مختلف تحصیلی

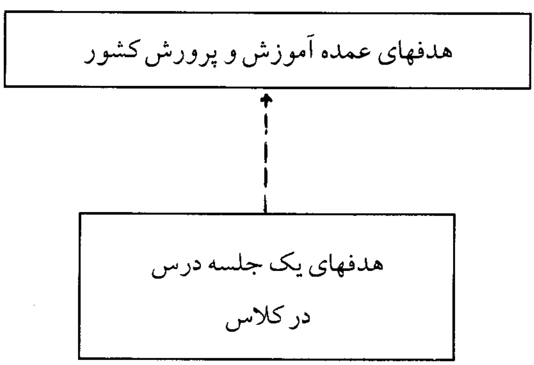
در بیشتر کشورهای پیشرفته علمی و صنعتی از جمله کشور آمریکا - مرسوم است که برای ایجاد ارتباط بین هدفها در یک برنامه آموزشی ودرسی؛ چه بصورت ارتباط عمودی و چه بصورت ارتباط افقی، از جداول بزرگ که در آنها رنگهای مختلف، طبقه‌بندی‌های گوناگون واشکال متفاوت بکاربرده شده است استفاده می‌کنند. در این جداول که به «جدول ترتیبی»[1] معروف‌اند یک معلم یا برنامه‌ریز آموزشی ودرسی می‌تواند به آسانی ارتباط بین هدفها و در نتیجه بین مفاهیم وفعالیتهای آموزشی وپرورشی مربوط را در یک درس معین ولی در مقاطع تحصیلی مختلف مشاهده و دنبال نماید. این جداول کمک‌های شایان توجهی بروشن شدن اذهان مسئولان، برنامه‌ریزان وبخصوص مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی یعنی معلمان و دانش‌آموزان می‌نمایند.

از طرف دیگر در هر آن می‌توان مشخص نمود که یک فعالیت درسی در قالب یک طرح درس که برای یک جلسه درس تهیه و تنظیم شده است؛ در درجه اول چه رابطه‌ای

1 - Hierarchial charts

با درسهای قبلی و درسهای بعدی در همان زمینه دارد و در درجه دوم چه روابطی با درسهای دیگر در همان مقطع تحصیلی یا با همان درس در مقاطع دیگر دارد وخواهد داشت. این جداول به برنامه‌ریزان ومجریان برنامه‌های آموزشی؛ بخصوص به معلمان و شاگردان، در راه ایجاد یک تصویر کلی ولی عمیق و دقیق ذهنی و عینی از آنچه در دروس و فعالیتهای آموزشی و پرورشی مختلف انجام داده‌اند و آنچه هم‌اکنون مشغول انجام دادن هستند و آنچه در سالهای بعدی در یک زمینه درسی یا در همان سال ولی در زمینه دروس مختلف و فعالیتهای آموزشی ودرسی مربوط انجام داده‌اند کمک‌های شایان توجهی خواهد نمود.

بطور کلی می‌بایست ارتباط بین هدفهای عمده و جزئی در یک برنامه آموزشی ودرسی طوری برقرار باشدکه در هر لحظه و در هر سطح، وقتی فعالیتی آموزشی و یا درسی در جریان است، هدف یا هدفهای انجام آن فعالیت را بتوان به آسانی باسایر فعالیتهای انجام شده، و فعالیتهای در حال انجام و همچنین فعالیتهائی که انجام خواهد شد مربوط نمود. بطوریکه فعالیتهای آموزشی و درسی در سطح کلاس بمنزله گامی در راه تحقق بخشیدن به یک یا چند آرمان یا هدف عمده آموزشی و پرورشی علمی و ایمانی در سطح کشور به‌حساب آیند (شمایل۵).



شمایل ۱۵ - چگونگی حفظ ارتباط هدفها از پائین‌ترین سطح با بالاترین سطح

کمیته‌های انتخاب هدفها و خط مشی‌های آموزشی وپرورشی

برای روشن شدن ماهیت فعالیتهائی که اعضای کمیته انتخاب هدفها و خط‌مشی‌های آموزشی و پرورشی انجام داده و می‌دهند نمونه‌هائی چند ارائه می‌گردد. درآمریکا کمیته‌هائی مرکب از مربیان تعلیم وتربیت، بعضی از دانشمندان و صاحبنظران در علوم مختلف و جمعی از مسئولان، مدیران ومجریان برنامه‌های آموزشی ودرسی حتی قبل از سالهای ۱۹۰۰ تشکیل شده ولی بیشتر کمیته‌های مهمی که مطالعات وتصمیم‌هایشان بروی نتایج کمی و کیفی برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس این کشور اثرات عمیق و دگرگون کننده‌ای داشته است؛ بعد از سالهای ۱۹۰۰ تشکیل شده‌اند. در سال ۱۹۱۸ کمیته‌ای (۱۹۱۸ - ۵۳ - صفحه۹) از طرف «انجمن ملی تعلیم وتربیت آمریکا»[1] مأمور شد تا در مطالعات و تحقیقاتی لازم وکافی در مورد استخراج و انتخاب هدفهای عمده و اساسی دوره آموزش متوسطه بعمل آورد و هدفهای بنیادین این دوره تحصیلی را اعلام نماید. اعضای این کمیته، بعد از مدت‌ها مطالعه و انجام بررسی‌ها و تحقیقات مفصل ودقیق، هفت هدف عمده برای تحصیلات متوسطه در آمریکا راکه به «هفت اصل کاردینال[2]» معروف شده‌اند بشرح ذیل اعلام نمودند:

هدف‌های پیشنهادی کمیته کاردینال:

۱- ایجاد مهارت در حفظ سلامت و بهداشت فردی و اجتماعی
۲- ایجاد مهارت در انجام عملیات و مهارتهای اصلی: خواندن، نوشتن و حساب کردن.
۳- ایجاد مهارت برای عضو مفید خانواده بودن.
۴- ایجاد مهارت‌های فنی وحرفه‌ای
۵- ایجاد مهارت برای عضو مفید جامعه بودن.
۶- ایجاد مهارت برای استفاده سالم و سازنده ازاوقات فراغت
۷- ایجاد و تقویت فضائل اخلاقی و اعتقادی

---

1 - The Natiomal Education Association (N. E. A)

2 - The Seven Cardinal Principles

کمیته کاردینال با اعلام این هفت هدف عمده؛ راه را برای تعیین هدفهای جزئی‌تری که تحقق بخشیدن به هریک از آنها امکان برآورده شدن یکی از این هدفهای عمده را میسر می‌ساخت بازنمود و با این ترتیب هدفهای آموزشی و درسی متوسطه در کشور آمریکا از همان سالهای ۱۹۱۸ بروی پایه و روال مستحکم و حساب‌شده‌ای تعیین و در مدارس متوسطه آن کشور دنبال شد. در آمریکا کمیته‌های متعددی برای انتخاب هدفهای آموزش وپرورش بخصوص در سطح متوسطه تشکیل شده‌اند؛ ولی تا مدتی، بیشتر این کمیته‌ها سعی داشتند که هدفهای برنامه‌های آموزشی و درسی دبیرستانها را در جهت آماده‌سازی شاگردان برای ارتقاء به کلاسهای بالاتر و بالاخره ورود به‌مؤسسات آموزش عالی وادامه تحصیل در دانشگاه‌ها سوق بدهند. تا قبل از سال ۱۸۹۰ که سال ظهور اولین مدرسه حرفه‌ای و فنی درآمریکاست؛ تعلیمات متوسطه در آن کشور بیشتر برمحور آماده‌سازی برای ورود بدانشگاه‌ها استوار بوده است ولی نیازهای روزافزون جامعه در حال پیشرفت آمریکا خواه و ناخواه توجه را بسوی برآروده نمودن نیازهای فردی و اجتماعی شاگردان در برنامه‌های آموزشی و درسی معطوف نمود و در طرز تفکر و دیدگاه برنامه‌ریزان آموزشی و درسی تغییراتی اساسی ایجاد کرد.

این تغییرات در طرز تفکر و عمل برنامه‌ریزان، مسئولان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی سبب شد که دیگر رسالت و وظیفه اصلی دبیرستانها را در قالب محدود آماده‌سازی جوانان جامعه برای ورود بدانشگاهها محصور و محدود ننمایند. از طرفی؛ نتایج تحقیقات انجام شده در آن زمان، احتیاج مبرم برای تطبیق دادن هدفهای آموزشی مدارس بانیازها، شرایط و امکانات جامعه در حال پیشرفت آنروز آمریکا را تأیید می‌کردند. بر اثر نتایجی که از تحقیقات و مطالعات متعدد بعمل آمد در طی سالهای بعدی هدفها کم‌کم متوجه منابع اصلی و حقیقی خود شدند. از جمله لزوم توجه به ماهیت یادگیرنده و نیازهای او مورد تأکید فراوان قرار گرفت. در سال ۱۹۳۷ «کمیسیون تعیین خط‌مشی‌های آموزشی»[1] (۱۹۳۷ - ۵۴ - صفحه ۸۹) چهار هدف عمده و اصلی آموزش و پرورش را در جامعه آمریکا: (۱) خودآگاهی (۲) روابط انسانی (۳) خودکفائی

---

1 - Educational Policies Commission

(۴) مسئولیت اجتماعی اعلام نمود. تأمین این هدفها؛ نظام آموزشی جامعه آمریکا را در مسیرآموزش و پرورش انسانهائی که در درجه اول دارای شناختی واقعی از نقاط قدرت وضعف خود هستند و در درجه دوم قادر به ایجاد روابط انسانی سالم بوده و مجهز به‌دانش‌ها و مهارتهائی هستند که آنها را از نظر مادی تأمین و بی‌نیاز می‌کند قرارداد تابتواند افرادی را تحویل جامعه دهد که دارای قدرت فهم و ادراک مسئولیت‌های فردی و اجتماعی باشند و در زندگانی روزمره این احساس مسئولیت رابتوان در افکار، گفتار و کردارشان عملاً احساس و مشاهده نمود. این کمیته بفعالیت‌های خود ادامه داد تا در سال ۱۹۴۴ یک فهرست جامعی از هدفهای کلی آموزش متوسطه در جامعه آمریکا را تهیه و پیشنهاد نمود. در سال ۱۹۷۱ مرکز تنظیم برنامه کالیفرنیای شمالی (۱۹۷۴ - ۲ - صفحه‌های ۱۶۶ - ۱۶۷) هشت هدف عمده را برای کمک بمدارس محلی تعیین و ارائه نمود که بعضی از آنها عبارتند از:

هشت هدف عمده آموزشی و پرورشی برای مدارس کالیفرنیا

۱- شاگرد باید مهارتهای لازم برای زندگی خانوادگی را درک کند و بکار بندد.
۲- شاگرد باید یاد بگیرد که چگونه از وقت، پول، و اموالش بنحو مطلوبی استفاده کند.
۳- شاگرد باید در راه کسب یک تعلیم و تربیت عمومی بکوشد.
۴- شاگرد باید سعی کند که یک شخصیت مناسب و متکی بخود حاصل کند.
۵- شاگرد باید مهارتهای لازم در خواندن، نوشتن، سخن‌گفتن، گوش کردن را بیاموزد.
۶- شاگرد باید یاد بگیرد که چگونه اطلاعات جمع‌آوری شده را بررسی کند.
۷- شاگردان را باید برای داخل شدن بدنیای کار وکوشش آماده سازیم.
۸- به‌شاگردان‌باید کمک‌کنیم تا به‌یادگیری در زمان‌حال و ادامه‌آن درآینده‌علاقه پیدا کنند.

کمیته‌ها در ایران

در زمینه تشکیل کمیته‌هائی جهت انتخاب هدفهای آموزشی و پرورشی در ایران باید گفته شود که بطور کلی توجه لازم و کافی به اهمیت نقش حیاتی و مهمی که این نوع کمیته‌ها در جهت هدایت فعالیت‌های آموزشی وپرورشی دارند مبذول نشده است.

با وجودیکه تعداد انگشت‌شماری «کمیته» یا «کمیسیون» جهت بررسی و اعلام نظر درباره هدفهای ملی و میهنی تعلیم و تربیت، آنهم در سالهای گذشته و معاصر، در ایران تشکیل شده؛ می‌توان گفت که نظام آموزشی و پرورشی در جامعه ما دراین زمینه راهی بس طولانی در پیش دارد. کمیته‌هائی که تحت عناوین مختلف در سالهای اخیر تشکیل شده‌اند با برداشت‌هائی نامفهوم و گاهی متناقضی که از نوع وظائف و ماهیت فعالیت‌هائی که می‌بایستی برای استخراج و انتخاب هدفهای آموزش و درسی انجام دهند تشکیل و بعد از تشکیل جلساتی چند و انجام تبادل‌نظرها؛ هدفهائی را تحت عناوین مختلف از جمله: «هدفهای ملی و میهنی تعلیم و تربیت در ایران» مشخص نموده و ارائه داده‌اند و سپس منحل شده‌اند.

در صفحات قبل توضیحاتی ولو اجمالی درباره ماهیت و طرز کار کمیته‌هائی که برای استخراج و انتخاب هدفهای برنامه‌های آموزشی ودرسی در سایر کشورها تشکیل شده‌اند داده شد. هدف اصلی از ارائه آن توضیحات روشن نمودن این نکته مهم بود که این‌گونه کمیته‌ها معمولاً دارای چه ماهیت و وظائفی هستند و چه نوع افرادی معمولاً در آن‌ها شرکت می‌کنند و از همه مهمتر اینکه تصمیم‌های خود را برمبنای چه نوع اطلاعات، حقایق، آمار و داده‌هائی اتخاذ می‌نمایند. در ایران کمیته‌های معدودی در سالهای اخیر درباره تعیین هدفای عمده آموزش و پرورش یا هدفهای مشخص‌تری برای یک دوره از تحصیلات مثل دوره ابتدائی یا متوسطه یا عالی تشکیل شده‌اند که برای روشن شدن جزئیات کار آنها و اینکه چگونه و از چه طریقی تصمیم‌های لازم را اتخاذ نموده‌اند؛ بیک بررسی دقیق و مفصل نیاز داریم ولی بطور کلی درباره ماهیت و نحوه این نوع کمیته‌ها؛ نواقصی از نوع نواقص ذیل مشاهده می‌شود:

بعضی از نواقصی که کمیته‌های انتخاب هدفهای آموزشی ودرسی در ایران داشته‌اند:

۱- تعداد این نوع کمیته‌ها بسیار معدود بوده است.

۲- کار تشکیل این نوع کمیته‌ها در ایران نستباً دیر شروع شده است.

۳- اعضای شرکت‌کننده در این کمیته‌ها بیشتر مسئولان اداری آموزش وپرورش و تنی چند از صاحبنظران و مؤلفان کتب درسی بوده‌اند.
۴- به‌جای انجام بررسی‌ها و تحقیقات لازم بروی منابع مربوط؛ کار کمیته‌هابیشتر: بحث و تبادل نظر و مشورت بوده است.
۵- گاهی بعد از چند جلسه بحث و تبادل نظر هدفهای آموزشی و پرورشی در قالب کلمات و جملات کلی و نامفهومی ارائه شده‌اند و کمیته تعطیل شده است.
۶- بیشتر هدفهای اعلام شده بدون در نظر گرفتن شرایط، نیازها و امکانات اجرائی تعیین و اعلام شده‌اند.
۷- کار این کمیته‌های موقت بوده و بعد از اعلام هدف‌ها منحل شده‌اند بنابراین مراحل دریافت بازخوردها و انجام تغییرات لازم در هدفهای انتخاب شده صورت نمی‌گرفته است.

در سال ۱۳۴۴ بنابراحتیاجات جامعه درحال صنعتی شدن ایران شورائی مرکب از سی‌وهفت نفر از مسئولان و صاحبنظران آموزش و پرورش جهت تهیه و تنظیم برنامه تفصیلی دوره سه ساله راهنمائی (مرحله دوم تعلیمات عمومی) تشکیل شد. از جمله نتایج فعالیت‌های این شورا این بود که هدفهای چهارگانه ذیل را به عنوان هدفهای دوره سه ساله راهنمائی در ایران ارائه داد. (۱۳۴۶ - ۵۵ - صفحه ۲).

هدفهای دوره سه ساله راهنمائی در ایران:

۱- افزایش تجارب و معلومات عمومی دانش‌آموزان برای بهتر زیستن در اجتماع.
۲- پرورش فضایل اخلاقی و معنوی دانش‌آموزان.
۳- کمک به ایجاد و پرورش عادت‌های نظم و ترتیب و تفکر علمی که از دوره پنج ساله ابتدائی آغاز شده است.
۴- تشخیص استعدادها و رغبت‌های فردی دانش‌آموزان در رشته‌های نظری، فنی و حرفه‌ای و راهنمائی آنها در مراحل بعدی تحصیل برشته‌های مورد علاقه، قدرت و برمبنای احتیاجات کشور.

تشکیل کمیته‌ای با مشخصات و وظائف ذکر شده جهت امر بسیار مهم و حیاتی تعیین هدفها و خط‌مشی‌های آموزش و پرورشی و مشخص نمودن نیازهائی که جامعه در حال پیشرفت ایران در زمان حال و آینده ضرورت و رابطه نستباً نزدیکی دارد، مشخص نمودن نیازها آنهم از بررسی و بحث در ماهیت منابع مربوطه بسیار سودمند و ضروری خواهد بود؛ چه بعد از تعیین نیازهاست که می‌توان هدفهای متناسبی را برای ارضاء آن نیازها مشخص نمود. مثلاً ممکن است اعضای این نوع کمیته بعد از بررسی‌ها و مطالعات لازم به‌این نتیجه برسند که تهیه و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی متحدالشکل و یکسان برای تمام مدارس در تمام مناطق کشور؛ خصائص و نیازها و امکانات و خصوصیت‌های منطقه‌ای را در نظر نمی‌گیرد و حتی در سطح مدرسه وکلاس تا اندازه قابل ملاحظه‌ای امکان توجه به تفاوت‌های فردی را محدود می‌نماید. با توجه به این اطلاعات و نتیجه‌گیری‌ها ممکن است پیشنهاد نمائیم که قدمهای مؤثری در جهت عدم تمرکز در برنامه‌ریزی‌های آموزشی ودرسی کشور برداشته شود و حتی‌الامکان سعی شود که برنامه‌های آموزشی و درسی در مناطق و استانهای کشور با خصوصیات، نیازها و امکانات و شرایط منطقه‌ای و محلی تطبیق نمایند.

اطلاعات جمع‌آوری شده از راه مطالعات و بررسی‌ها درباره ماهیت نظام آموزشی ممکن است به مسائلی مانند: کمبود نیروی انسانی ماهر، اعم از معلم، متخصص و متصدی کارگاه‌ها و آزمایش‌گاه‌ها، همچنین کمبود وسائل آزمایشگاهی یا عدم استفاده صحیح از وسائل و آزمایشگاه‌های موجود؛ اشاره نماید و احتیاج به تغییرات اساسی در نحوه انتخاب و تربیت معلمان، مربیان و سایر افراد ماهر و نیمه ماهر را آشکار کند. با توجه به مطالعات و پیشنهادهای کمیته‌های اختصاصی؛ اقدامات بنیادی در راه رفع این نوع مسائل و تامین نیازها و کمبودهای نظام آموزشی و پرورشی کشور صورت خواهد گرفت. از این راه این نظام قدرتمند حیاتی و انسان‌ساز با توان بیشتری در جهت تطابق با احتیاجات و نیازهای جامعه اسلامی درحال بازسازی و پیشرفت گام برخواهد داشت و در راه حل نمودن مسائل و مشکلاتش و برآورده نمودن نیازهای جامعه و افرادش موفق‌تر خواهد شد.

استخراج، انتخاب و بیان هدفها

اهمیت هدفهای آموزشی و هدفهای درسی.

استخراج، انتخاب و بیان هدفها یکی از مراحل بسیار مهم و حساس در امر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی است. انتخاب هدف درصدر سایر عناصر پنجگانه یک برنامه قراردارد و نحوه انتخاب و ماهیت هدفهای انتخاب شده بدون شک اثرات قابل ملاحظه‌ای بروی نتایج کمی و کیفی برنامه‌های آموزشی ودرسی خواهد داشت. در یک برنامه آموزشی یا یک برنامه درسی، کیفیت فعالیت‌ها و میزان ثمربخشی نتایج این فعالیت‌ها بستگی مستقیمی با چگونگی وکیفیت کوشش‌هائی دارد که در راه استخراج، انتخاب و بیان هدفها بعمل آید. چه‌بسابرنامه‌های آموزشی و غیرآموزشی که با وجود استفاده از بهترین روش، گران‌قیمت‌ترین وسائل و حتی کوشش‌های قابل تحسین، بخصوص در مراحل اجرائی، نتوانسته‌اند نتایج رضایت‌بخشی را ببار آورند. بنابراین؛ امکان دارد که یک برنامه آموزشی یا یک برنامه درسی با وجود برخورداری از منابع و امکانات مالی و اجرائی به‌خاطر عدم آشنائی مسئولان با چگونگر مراحل استخراج، انتخاب و بیان هدفها و یا عدم اطلاع مجریان برنامه‌های آموزشی ودرسی از مسائل و مشکلات مربوط با انتخاب هدفهای نادرسی؛ با عدم موفقیت روبرو شود و نتایج مورد نظر را چه از نظر کمی و چه از نظر کیفی تأمین ننماید. در این صورت بیشتر منابع مادی و معنوی، به‌خاطر عدم آشنائی و عدم دسترسی به هدفهای اصیل، متناسب و حساب شده تلف خواهد شد. آقایان سیلروالکساندر (۱۹۷۴ - ۲ - صفحه ۱۴۴) معتقدند که بیان نمودن مقاصدی که مدارس به‌خاطر تحقق بخشیدن به آنها بنیان‌گذاری شده‌اند و مشخص نمودن هدفهای عمده و جزئی یک برنامه آموزشی یا یک برنامه درسی قسمت ضروری و بسیار پیچیده امر برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی محسوب می‌گردد.

قدر مسلم این است که برای انجام چنین کار مهم وپیچیده‌ای می‌بایست از شاخص‌ها و معیارهای معتبر فلسفی، روانی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی وغیره استفاده نمود تا هدف‌های انتخاب شده برای یک برنامه آموزشی ویا یک برنامه درسی معین

داری اعتبار، تناسب و ارزشمندی لازم و کافی باشند. برای مثال، گفته شد که فلسفه نظام آموزشی و پرورشی یک جامعه کمک‌های شایان توجهی بـه مسئولان، بـرنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی بخصوص در مـراحـل اتـخاذ تـصمیم‌هائی مـهم درباره هدفهای آموزشی و پرورشی کشور تعیین خط‌مشی‌های اساسی و مهم اجـرائـی می‌نماید. برودی (۱۹۷۰ - ۲۷ - صفحه ۲۱) فوائدی راکه فلسفه در زمینه انتخاب هدفها دارا می‌باشد چنین برمی‌شمارد: (۱) فلسفه پشتوانه معتبری برای انتخاب هدفهای نظام آموزشی است، (۲) فلسفه در انتخاب هدفها، معیار سودمند و لازمی است و (۳) فلسفه معیار ارزشمندی در تدوین ضوابط ارزشیابی برای تـعیین مـیزان ثـمربخشی و تـعیین میزان موفقیت یا عدم موفقیت هدف‌هاست. بـنابرایـن، فـلسفه مـورد قـبول مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی در یک جامعه مـعین چـون چـتری نامرئی بروی تمام مراحل بـرنامه‌ریزی آمـوزشی، اعـم از طـراحـی و اجـرای آن، قـرار می‌گیرد و بروی هریک از عناصر پنجگانه یک برنامه آموزشی و یـایک بـرنامه درسـی اثرات انکارناپذیری برجای خواهد گذاشت و هدفهای آموزشی وپرورشی در جهت و برمبنای آن دیدگاه فلسفی انتخاب و دنبال خواهند شد. دال(۱۹۷۰ - ۴ - صـفحه ۱۳۱) معتقد است که هدفهای یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی می‌بایستی با فـلسفه مطابقت داشته و آنرا بمراحل عملی و ملموس نزدیک نمایند.

چه کسانی می‌بایست در استخراج و انتخاب هدفها شرکت کنند؟

ماهیت یک برنامه آموزشی و درسی و نتایج کمی و کیفی آن بستگی زیادی به نوع پاسخی دارد که مسئولان برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آمـوزشی و درسـی، در یک جـامعه بخصوصی، بسئوال فوق می‌دهند. البته ماهیت جـواب داده شـده تـا انـدازه زیـادی بـا مفهومی که از برنامه آموزشی و یا برنامه درسی در اذهـان بـرنامه‌ریزان مـوجود است و همچنین نوع نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی متداول در آن جامعه بستگی نـزدیکی دارد. در گذشته در جوامعی که بـرنامه‌ریزی آمـوزشی و درسـی بـصورت غـیرمتمرکز صورت می‌گرفت؛ تعیین هدفها را بـه‌خاطر مـحدود بـودن مـفهومی کـه از یک بـرنامه

آموزشی داشتند، از وظائف قطعی مدیران مدارس تلقی می‌کردند. این مدیر مدرسه بود که می‌بایست تعیین کند چه باید تدریس بشود و بیشتر اوقات هم او بود که تعیین و تکلیف می‌کرد که این مطالب چگونه باید تدریس و امتحان شود. در جوامعی که برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی بصورت متمرکز صورت می‌گرفت معمولاً تعداد معدودی از مسئولان در سطح وزارت آموزش و پرورش بیشتر به‌خاطر سیستمی که داشته و یا تألیف و گاهی تجربیات تدریس در زمینه درسی بخصوص در تعیین هدفهای برنامه‌های آموزشی و درسی، تمام مدارس جامعه شرکت می‌کردند.

امروزه گسترش دامنه ادراک از مفهوم یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی و مفاهیم پیچیده از فرایندهای برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی ادامه دارد. از طرف دیگر با تحولات و تغییرات شگرفی که در ماهیت و ساختار حکومت‌ها، اوضاع، نیازها و مسائل بیشر جوامع امروزی بوجود آمده است دیگر تعیین هدفهای آموزشی و درسی چه در نظام متمرکز و چه در نظام غیرمتمرکز به این صورت نه متناسب است نه قابل قبول و نه ارزشمند. با پیشرفت‌های شایان توجهی که بخصوص در زمینه‌های علومی چون: فلسفه، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی حاصل شده این امر مسلم گردیده که برای تعیین هدفهای برنامه‌های آموزشی و درسی یک جامعه خاص باید به عوامل مختلف چون نیازهای فرد، نیازهای جامعه، منابع امکانات، مسائل و مشکلات جامعه مورد نظر توجه نمود و تصمیم‌های لازم را برمبنای مطالعات و تحقیق‌های دقیق و معتبر بروی منابعی مانند: ماهیت فرد، ماهیت جامعه، ماهیت دانش، ماهیت یادگیری و غیره اتخاذ نمود. امروزه این نظریه که یک معلم یا یک مدیر مدرسه یا تنی چند از مسئولان وزارت آموزش وپرورش باکمک تنی چند از مؤلفان و ناشران کتابهای درسی می‌توانند درباره هدفهای آموزشی ودرسی برنامه تدریس در یک کلاس یا برنامه‌آموزشی یک مدرسه یا تمام مدارس یک جامعه تصمیم‌های لازم را اتخاذ نمایند کاملاً منسوخ و باطل شده است. اخیراً موضوع مشارکت هرچه بیشتر مردم جامعه در تصمیم‌هائی که درباره هدفهای آموزشی و درسی مدارس جامعه گرفته می‌شود در بسیاری از جوامع پیشرفته غربی از جمله جامعه آمریکا رونق

گرفته است. بخصوص چند سالی است که مدارس آمریکا از طرف مردم و دولت مورد انتقادهای شدید و حسابرسی‌های دقیق قرار گرفته‌اند و مطالب زیادی درباره «عدم تناسب»[1] و «غیرقابل حسابرسی»[2] بودن مدارس در محافل علمی بخصوص در میان مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی ودرسی عنوان شده و می‌شود.

امروزه می‌توان گفت که موضوع شرکت‌دادن مردم در امور مربوط به طراحی و اجرای برنامه‌های آموزش و درسی بطور اعم و تعیین هدفهای آموزشی بطور اخص در آمریکا و بسیاری از کشورهای دیگر کاملاً پذیرفته شده است. حتی بعضی از مربیان معروف تعلیم و تربیت آمریکا اعتقاد دارند که شرکت والدین و سایر افراد جامعه در تصمیم‌گیرئی‌ها که با سرنوشت آینده کودکان آنها و با کیفیت آموزش وپرورشی که مدارس جامعه برای فرزندان آنها فراهم می‌کنند ارتباط دارد از حقوق قطعی آنهاست. کرمین (۱۹۶۵ - ۱۶ - صفحه‌های ۱۱۲ - ۱۱۰) می‌گوید: مردم قانوناً حق دارند که در انتخاب هدفهای آموزش وپرورش فرزندان خود و جامعه خود و مدارس که بودجه آنرا تأمین می‌کنند اظهار نظر کنند و این وظیفه مهم معلمان و مسئولان است که آنها را راهنمائی کنند در غیراینصورت قسمت اعظم افراد جامعه از کم و کیف آموزش و پرورشی که به فرزندان آنان داده می‌شود بی‌خبر می‌مانند. البته شرکت دادن مردم در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه‌های آموزشی و درسی و تعیین هدفها، حتی در جوامعی که برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی آنهاتحت نظام غیرمتمرکز است، خالی از اشکال نیست با وجود براین در بیشتر اینگونه جوامع، از جمله جامعه آمریکا، منافع حاصله از مشارکت دادن مردم را در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی بر مسائل و مشکلات ناشی از آن ترجیح می‌دهند. یکی از مسائل عمده: اختلاف سطحی است که بین «افراد متخصص و حرفه‌ای»[3] و «مردم عادی»[4] جامعه وجود دارد: این اختلاف سطح گاهی بحث‌ها و اختلاف‌نظرهای زیادی را سبب می‌شود ولی این مسئله بازهم در مقابل

1- Irrelevancy

2- Inaccountability

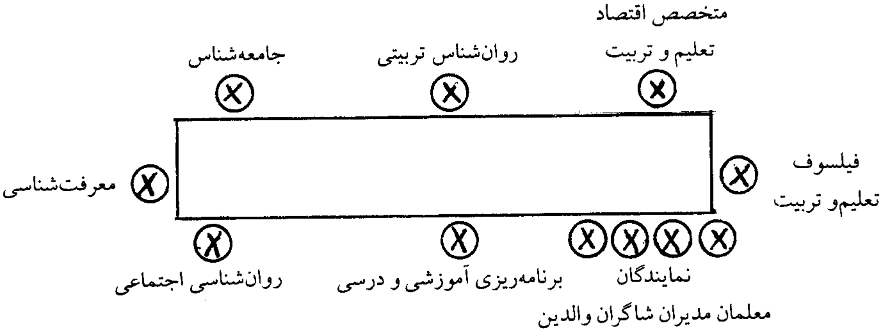
3 - Professional People

4 -Lay - People

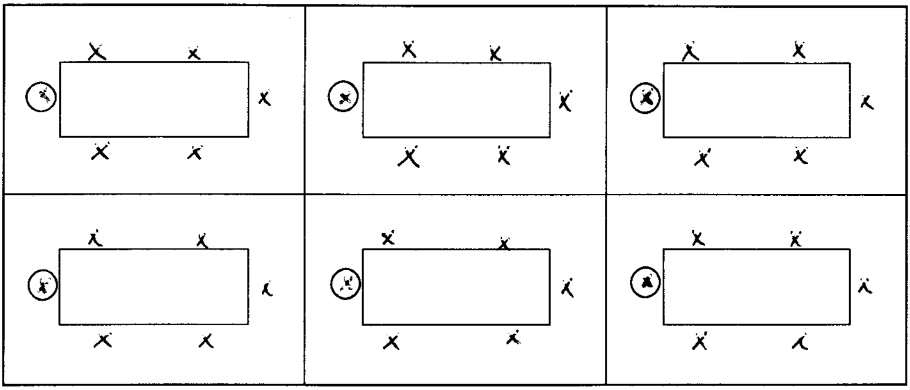
پیشنهادها و راهنمائی‌های سودمندی که بخصوص در زمینه عدم تطابق فعالیت‌های مدارس با نیازهای جوامع امروزی از طرف مردم ارائه می‌شود ناچیز است.

چگونگی استخراج هدفهای آموزشی و هدفهای درسی

چون امر استخراج هدفهای آموزشی و درسی یکی از مهمترین و حساس‌ترین مراحل انتخاب و بیان هدفها در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی است؛ برای انجام این کار خطیر در بیشتر کشورهای جهان مرسوم است که کمیته‌ای مرکب از برنامه‌ریزان آموزشی ودرسی دانشمندان، متخصصان، مدرسان علوم مختلف و برخی از صاحبنظران، مؤلفان و مجریان برنامه‌های آموزشی ودرسی تشکیل می‌گردد. در این نوع کمیته‌ها که بنام «کمیته انتخاب هدفهاو خط‌مشی‌های تربیتی» معروف‌اند معمولاً تنی چند از فلاسفه و مربیان معروف معاصر و مدرسان علوم بنیادی اعم از نظری، فنی و حرفه‌ای نیز شرکت می‌نمایند. در بعضی از کشورهای پیشرفته جهان از جمله در کشور آمریکا؛ اخیراً نمایندگان قاطبه مردم جامعه موردنظر، نمایندگان دانش‌آموزان و دانش‌جویان نمایندگان معلمان مدیران و مجریان را نیز برای همکاری و تبادل‌نظر در این کمیته‌ها شرکت می‌دهند. کار و وظیفه اصلی اعضای این کمیته‌ها؛ در درجه اول اقدام به مطالعات، بررسی‌ها و تحقیقات دامنه‌داری در زمینه منابع ذیل بمنظور جمع‌آوری اطلاعات، آمار و حقایق مورد احتیاج برای انجام صحیح و دقیق تصمیم‌گیری‌هاست:



شمایل ۱۶ - کمیته مادر



شمایل ۱۷ - کمیته‌های فرعی تخصصی

منابع اصلی استخراج و انتخاب هدفهای آموزشی و هدفهای درسی

۱- مطالعه و بررسی در ماهیت جامعه مورد نظر

۲- مطالعه و بررسی در ماهیت دانش

۳- مطالعه و بررسی در ماهیت یادگیری

۴- مطالعه و بررسی در ماهیت یادگیرنده

۵- مطالعه و بررسی در ماهیت نظام آموزشی وپرورشی

اعضای کمیته برای انجام مطالعات و بررسی‌ها در هریک از زمینه‌های فوق به گروه‌های تخصصی کوچکتری تقسیم می‌شوند وبرای مدت زمانی که معمولاً ازچند ماه تا چند سال طول می‌کشد؛ بمطالعه، بررسی و تحقیق در زمینه مورد نظر می‌پردازند و اطلاعات مورد احتیاج را جمع‌آوری می‌نمایند. با تجزیه و تحلیل این اطلاعات و انجام بحث‌ها و تبادل نظرها نیازهای مختلف فردی و اجتماعی را که می‌بایستی از طریق برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس جامعه برآورده شوند در آن زمینه بخصوص مشخص می‌نمایند. بعد از مشخص شدن نیازها؛ درباره اهمیت هریک و حق اولویت یکی بردیگری تصمیم‌های لازم را اتخاذ نموده وصورتی نهائی از نیازهای فردی و اجتماعی در آن زمینه معین تهیه می‌کنند حال برای برآورده شدن هریک از نیازهای

مشخص شده؛ یک یا چند هدف را معلوم ومقرر می‌دارند. وقتیکه کار کمیته‌های تخصصی بپایان می‌رسد هر کمیته با فهرستی از هدفهای آموزشی و درسی مربوط بزمینه خود در مجمع عمومی با کلیه اعضای کمیته اصلی شرکت می‌نماید. در این مرحله می‌بایست بادقت، روشن ضمیری و دوراندیشی لازم و کافی اقدام به امر انتخاب هدفهای آموزشی و درسی نمود.

بعضی ازوظائف عمده اعضای کمیته استخراج و انتخاب هدفهای آموزشی ودرسی:

۱- بررسی هریک از منابع پنجگانه و جمع‌آوری اطلاعات لازم وکافی
۲- تجزیه و تحلیل اطلاعات در هریک از منابع فهرست نمودن نیازها
۳- تعیین یک یا چند هدف برای رفع هرنیاز
۴- انتخاب هدفهای ضروری وطرد هدفهای تکراری و زائد
۵- تعیین حق اولویت بین هدفهای انتخاب شده
۶- ایجاد ارتباط و حفظ هماهنگی بین هدفها در سطوح مختلف مقاطع تحصیلی و دروس مختلف.
۷- بیان نمودن هر هدف آموزشی و یادرسی در قالب کلمات و جملات ساده و صریح و روشن

قبل از اینکه به امر انتخاب هدفهای متناسب و مورد نظر از میان هدفهای استخراج شده بپردازیم بهتر است درباره اهمیت تعیین نیازها در برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی توضیح مختصری ارائه شود.

تعیین نیازها

باید به این حقیقت توجه شود که یکی از وظائف عمده نظام آموزشی و علل وجودی و وجوبی مدارس در یک جامعه.کوشش در راه برآورده نمودن نیازهای اصلی و اساسی آن جامعه وافراد آن می‌باشد. در برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی توجه به برآورده شدن

نیازهای فردی واجتماعی از اهمیت و اولویت خاصی برخوردار می‌باشد.

اگر نظام آموزشی وپرورشی یک جامعه بطور اعم و برنامه‌های آموزشی و درسی آن مدارس آن جامعه بطور اخص، در راه برآورده نمودن نیازهای اصلی و اساسی آن جامعه و افرادش گام برندارد؛ با قاطعیت می‌توان گفت که آن نظام آموزشی همه منابع و نیروهایش را در راهی بیهوده تلف می‌نماید. زیرا نیازهای فردی و اجتماعی ارضاء نشده باقی می‌مانند و جامعه از نظام آموزشی و پرورشی خود با همه منابع ونیروهای لایزالی که در اختیار دارد طرفی برنمی‌بندد و نتایج و بازدهی لازم و متناسب را از فعالیت‌های آموزشی و درسی در مدارس و مؤسسات آموزشی جامعه دریافت نمی‌دارد. بطور کلی می‌توان گفت که در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی مشخص نمودن نیازها یکی از وظائف بسیار خطیر و مهم طراحان برنامه‌های آموزشی و درسی است. برای اینکه به اهمیت این تعیین نیازها در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی بیشتر واقف شویم بهتر است به سئوالاتی از قبیل سئوالات ذیل توجه نمائیم:

۱- منظور از نیاز چیست؟

۲- یک جامعه دارای چه نوع نیازهائی است؟

۳- بعضی از نیازهای اصلی انسان در سنین مختلف کدام‌اند؟

۴- آموزش وپرورش می‌بایست چه نوع نیازهائی را برآورده نماید و از چه راه‌هائی؟

۵- چگونه می‌بایست نیازهای اصلی یک جامعه و افرادش را مشخص نمود؟

۶- نیازهای یک جامعه و افرادش را می‌بایست بیشتر در کدام بعد زمانی: گذشته، حال و یا آینده در نظر گرفت؟

۷- آیا نیازهای یک جامعه ثابت‌اند و یا تغییر می‌کنند؟

۸- آیا برآورده نمودن نیازهای فردی و اجتماعی را باید تنها بعهده مدارس یک جامعه گذارد؟

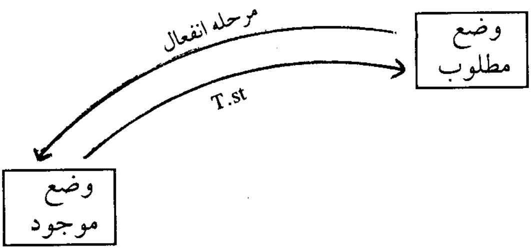
۹- آیا خانواده - در شرایط کنونی جوامع پیشرفته و در حال پیشرفت در برآورده نمودن نیازهای اساسی افرادش موفق وپیروز است؟

۱۰- چه نوع نهادها بنیادها، مؤسسات، وسائل و عناصری بغیر از خانه و مدرسه در

برآورده نمودن نیازهای فردی و اجتماعی یک جامعه بخصوص دربرآورده نـمودن نیازهای کودکان و نوجوانان شرکت دارند؟

تعریف نیاز

نیاز از نظر لغوی به معنای کمبود - احتیاج و ... ولی از نظر مفهومی به یک حالت مـیان آنچه هست و آنچه می‌بایست باشد اطلاق می‌گردد. تیلر نیاز را عبارت از فـاصله مـیان وضع موجود و وضع مطلوب می‌داند.



شمایل ۱۷

قدر مسلم این است که برای تعیین نیازها می‌بایست مطالعات، بررسی‌ها و تحقیقات جامع و دقیقی در هر یک از زمینه‌های پنجگانه رالف تیلر انجام شود و از این راه نیازهای اصلی و ضروری مشخص گردند.

همانطوریکه اشاره شده است بعد از تجزیه و تحلیل‌ها، مـباحثات و تـبادل‌نظرهای لازم و کافی؛ هر یک از کمیته‌های اختصاصی فهرستی از نیازهای اصلی و ضروری چه نیازهای فردی و چه نیازهای اجتماعی را تهیه می‌نماید. بعد از تعیین نیازها برای برآورده نمودن هریک از نیازهای تعیین شده یک یاچند هدف آموزشی‌یا چند هدف درسـی در قلمرو آموزشی و درسی متناسب، در قالب فعالیت‌های آموزشی و پرورشی متناسب و در سطح مورد نظرمشخص می‌گردد.

چگونگی انتخاب هدفهای آموزشی و هدفهای درسی

مرحله انتخاب هدفهای آموزشی و هدفهای درسی یکی دیگر از مراحل بسیار مهم وحساس در امر برنامه‌ریزی آموزش و درسی است زیرا کیفیت، میزان بازدهی و بطور کلی نتایج کلیه فعالیت‌های آموزشی بستگی مستقیمی با ماهیت و کیفیت هر یک از هدفهای آموزشی و درسی خواهیم داشت. در زمینه ارکان پنجگانه یک برنامه متذکر شده‌ایم که ماهیت و کیفیت هدف بروی ماهیت وکیفیت هر یک از عناصردیگر برنامه اثرات انکارناپذیری برجای خواهد گذارد؛ تا جائی که می‌توان گفت نوع و ماهیت هدف انتخاب شده، نوع و ماهیت روش، وسائل، ترتیب عمل و حتی نوع و ماهیت ضوابط ارزشیابی را تحت تأثیر شدید قرار می‌دهد. با این مقدمات باید به‌این حقیقت اشاره شود که هدف بسان خشت اول یک بنا می‌باشد که چون معمار آنرا کج گذارد آن بنا تا ثریا کج خواهد رفت. انتخاب یک یا چند هدف، جهت برآورده نمودن یک نیاز مشخص شده، لازمه‌اش در نظر گرفتن مشخصات وشرایط و امکانات اجرائی موجود است. از طرفی هدف انتخاب شده می‌بایست با سایر هدفهای انتخاب شده در قلمرو دانش مربوطه از یکطرف و سایر هدفهای انتخاب شده در همین قلمرو ولی در مقاطع تحصیلی متفاوت و سطوح تحصیلی - دوره‌های تحصیلی ابتدائی، متوسطه و عالی - هماهنگی و ارتباط داشته باشد. همانطوریکه قبلاً اشاره نموده‌ایم. ایجاد ارتباط میان هدفهای انتخاب شده و برقراری یک نوع هماهنگی میان آنها امری است پیچیده، بسیار ضروری و حساس. اگر هدف یا هدفهائی بدون توجه بیک یا چند عامل از عوامل ذکر شده انتخاب شود و یا با در نظر گرفتن همه عوامل مثلاً در مورد برقرار کردن هماهنگی و ارتباط آن هدف با سایر هدفها چه بصورت افقی و چه بصورت عمودی، توجه کافی بعمل نیامده باشد؛ نه تنها هدف مذکور بعد از تحقق یافتن با سایر هدفها هماهنگی و مطابقت نخواهد داشت بلکه اثراتش در راه برآورده شدن نیازهای مورد نظر براثر این عدم تطابق و هماهنگی بسیار ناچیز و گاهی مغایر خواهد بود. حال همانطوریکه اشاره شده است چون هدفهای استخراج شده برای برآورده نمودن نیازها در هریک از منابع پنجگانه: (۱)بسیار متعددند (۲)بسیارمتفاوت‌اند (۳)گاهی متناقص و نامتجانس‌اند و مهمتر اینکه امکان تحقق

بخشیدن به همه آنها نه بصلاح است و نه از نظر علمی امکان‌پذیر؛ پس بناچار می‌بایستی تعداد معدودی از هدفهای استخراج شده را در هر یک از منابع پنجگانه گلچین و انتخاب نموده و بقیه را حذف کنیم. برای اینکه عمل گلچین کردن و انتخاب نمودن معتبر باشد و هدفهائی متناسب، ضروری، قابل حصول و قابل اجرا از میان سایر هدفها انتخاب شوند؛ ناچاریم از ضوابط و معیارهای شناخته شده و متناسبی برای انتخاب هدفها استفاده نمائیم تا عمل انتخاب بدرستی صورت گیرد و هدفهای انتخاب شده از هر لحاظ دارای اهمیت تناسب و اعتبار باشند. در اواخر سالهای ۱۹۳۰ تیلر (۱۹۵۰ - ۱۰ بخش دوم) تأکید کرد که اطلاعات حاصله از منابع سه‌گانه: (۱)مطالعه یادگیرنده (۲)مطالعه زندگی معاصر در خارج از مدرسه (۳)پیشنهادهای متخصصان دروس مختلف درباره هدفها باید از صافی‌های دوگانه ذیل بگذرند.

۱- استفاده از صافی فلسفه در انتخاب هدفها

۲- استفاده از صافی روان‌شناسی یادگیری و روان‌شناسی رشد و تکامل در انتخاب هدفها

صافی‌ها

باتوجه به پیشنهاد تیلر می‌توان از صافی‌هائی از جمله صافی‌های ذیل استفاده نمود:

۱- صافی فلسفه

۲- صافی روان‌شناسی

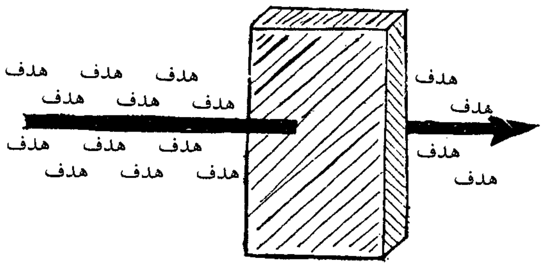
۳- صافی اجتماعی و فرهنگی

۴- صافی اقتصادی - سیاسی

۱- صافی فلسفه:

اطلاع و اعتقاد مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی از فلسفه نظام آموزشی و دیدگاه‌های فلسفی برنامه‌های آموزشی و درسی جوامع دیگر و جامعه خود در گذشته و حال؛ معیار و شاخص معتبر و سودمندی برای روشن ضمیری در مراحل مختلف برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی بخصوص در مرحله انتخاب هدفها

خواهد بود. مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی ودرسی با در دست داشتن یک مبنای فلسفی روشن و استوار قادر خواهند بود که هدفهائی راکه با آن دیدگاه فلسفی مطابقت دارند انتخاب نموده و هدفهائی راکه با آن دیدگاه فلسفی مغایرت دارند حذف نمایند. استفاده از صافی فلسفی در مورد انتخاب هدفها در همه سطوح اعم از هدفها در سطوح جهانی، کشوری، شهری، مدرسه‌ای و کلاسی میسر و سودمند است.

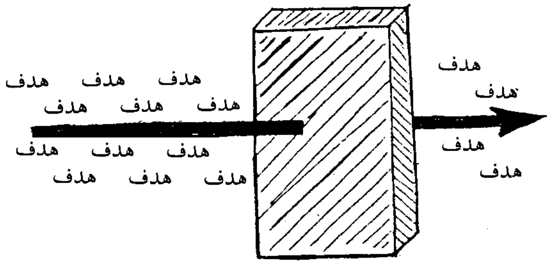


صافی فلسفه

وقتی که معلمی در سطح کلاس برای یک جلسه درس خود هدفی را انتخاب می‌نماید باید با روشن ضمیری کافی رابطه این هدف را در زنجیره متصل با سایر هدفها و همه این هدفها را در خدمت و در جهت یک دیدگاه فلسفی مشخص شده و مورد قبول جامعه مشاهده وحفظ نماید. برای مثال احترام به تفاوت‌ها وخصائص فردی و متفاوتی که دارند محترم شمرد و در راه شکوفائی هرچه بیشتر استعدادها، قدرت‌ها، علائق، تفاوت‌هاو خصائص فردی آنها تسهیلات لازم و مناسب را فراهم نمود؛ یک شاخص معتبر و عمده‌ای برای انتخاب هدفها در تمام سطوح برنامه‌ریزی آموزشی و درسی اعم از جهانی، قاره‌ای، کشوری، منطقه‌ای، شهری، مدرسه‌ای و کلاسی خواهد بود. با استفاده از این دیدگاه یا سایر دیدگاه‌های فلسفی مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی می‌توانند با روشن‌ضمیری و سهولت بیشتری اقدام به انتخاب هدفها برای برنامه‌های آموزشی و درسی خود بنمایند.

۲- صافی روانشناسی

اطلاع و آگاهی مسئولان برنامه‌ریزان ومجریان برنامه‌های آموزشی و درسی به اصول قوانین و یافته‌های علم روان‌شناسی بخصوص روان‌شناسی یادگیری و کاربرد آنها در برنامه‌ریزی آموزش ودرسی؛ شاخص سودمندی برای مرحله انتخاب هدفها خواهد بود زیرا با استفاده از صافی روان‌شناسی می‌توان بعضی از هدفها را حذف وبعضی دیگر را انتخاب نمود. صافی روان‌شناسی در انتخاب هدفها در تمام سطوح سودمند است و قدر مسلم این است که با توجه به اصول و قواعد روان‌شناسی می‌توان هدف‌هائی را انتخاب نمود که با مشخصات رشد کودکان در مراحل مختلف زندگی و همچنین استعدادها و علاقه‌های آنان مطابقت داشته باشد. مسئولان، برنامه‌ریزان ومجریان برنامه‌های آموزشی ودرسی بخصوص در مرحله انتخاب هدفها می‌توانند از صافی روان‌شناسی؛ در انتخاب و حق اولویت قائل شدن یا در حذف هدف‌ها؛ استفاده زیادی بنمایند و حتی در مراحل اجرائی نیز معلمان می‌توانند در انتخاب هدف، روش، وسائل، ترتیب عمل و ضوابط ارزشیابی از اصول و یافته‌های علم روان‌شناسی بخصوص روان‌شناسی یادگیری و روان‌شناسی رشد و تکامل کمک و یاری بسیار ارزنده و بسیار زیادی بگیرند.



صافی روانشناسی

روان‌شناسی بطور اعم و روان‌شناسی تربیتی بطور اخص شاخص‌هاو ضوابط بسیار ذیقیمتی در اختیار مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی می‌گذارند که با استفاده از آنها اطمینان، اعتقاد و بالاخره موفقیت بیشتری در انتخاب

هدفها و انجام فعالیت‌های آموزشی ودرسی برای تحقق بخشیدن به‌هدف‌های انتخاب شده بدست می‌آید.

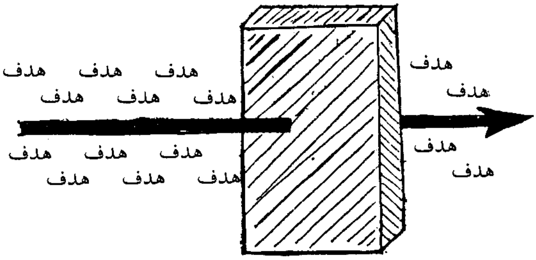
در اینجا باید به نقش مؤثری که روان‌شناسی یادگیری در هدایت و معاضدت مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی دارد اشاره نمائیم و تاکید کنیم که برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی بطور اعم و انتخاب هدفهای یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی بطور اخص؛ اگر با توجه کافی به اصول و قوانین یادگیری و نتایج تحقیقات و بررسی‌هائی که در زمینه ماهیت فراگیری دانش توسط کودک انسان، نوجوانان و افراد بزرگسال به عمل آمده است انجام نگیرد؛ سایر عناصر یک برنامه آموزشی یا یک برنامه درسی یعنی: انتخاب روش آموزش وسائل کمک آموزشی ترتیب انجام فعالیت‌های آموزشی و بالاخره انجام عمل ارزشیابی به روالهای نادرست و کم اعتباری از هدف پیروی می‌کنند و پیش می‌روند و همه نیروها، منابع و اوقات گرانبهای افراد و جامعه تلف می‌شود و فرایند پیچیده ظریف و آسیب‌پذیر یادگیری آنهم به‌صورت عمیق، اصیل و پایدار صورت نمی‌گیرد.

ضمناً در ایجاب و تحقق بخشیدن به هدفهای آموزشی و درسی می‌بایستی به مراحل رشد و تکامل یادگیرنده نیز توجه شود. اینجاست که نقش روان‌شناسان بخصوص روان‌شناسان یادگیری و روان‌شناسان رشد و تکامل در کمک نمودن به برنامه‌ریزان آموزشی و درسی تا اندازه‌ای مشخص و ارزشمندی این کمک‌ها معلوم می‌شود.

۳- صافی اجتماعی و فرهنگی

یکی دیگر از صافی‌های مهمی که می‌بایست در مراحل انتخاب هدفهای برنامه‌های آموزشی ودرسی مورد استفاده قرار بگیرد صافی اجتماعی فرهنگی است. توجه بخصائص و مبانی فرهنگی و عوامل و مشخصات اجتماعی یکی دیگر از شاخص‌های معتبری است که مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی ودرسی را در هنگام انتخاب هدفهای برنامه‌های آموزشی و یادرسی در هر سطحی یاری و مساعدت بسیار می‌نماید. این افراد می‌توانند با توجه بخصائص قومی، مبانی فرهنگی، ارزشها،

اعتقادات و سنت‌های موجود در جامعه مورد نظر، تصمیم‌های لازم را برای انتخاب و یا حذف هدفهای آموزشی و درسی اتخاذ نمایند.



صافی اجتماعی فرهنگی

توجه به‌مبانی فرهنگی، خصائص قومی و عوامل اجتماعی در تمام مراحل برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی بخصوص در مرحله انتخاب هدفهای آموزشی، بسیار ضروری است زیرا در غیراینصورت برنامه‌های آموزشی و درسی و هدفهای انتخاب شده آنها با مختصات و ارزشهای مطلوب جامعه مغایرت خواهند داشت و در جهت ترویج و تحکیم مبانی فرهنگی و ایجاد تقویت و گسترش ارزشهای فردی و اجتماعی مورد نظر و مطلوب جامعه گام برنخواهد داشت. مسلم است که چنین برنامه طراحی شده با چنین هدفهای انتخاب شده‌ای را می‌توان به آسانی «نامتناسب» و حتی زیان‌آور نام نهاد. با استفاده از صافی اجتماعی و فرهنگی می‌توان هدفهای متناسب و مطلوب را در هر یک از منابع پنجگانه انتخاب و سایر هدفهای نامتناسب را حذف نمود.

با استفاده از صافی اجتماعی و فرهنگی می‌توان هدفهائی را انتخاب نمود که:

۱- با خصائص قومی و مبانی فرهنگی جامعه موردنظر مطابقت داشته باشند و برای تقویت و تحکیم آنها مناسب باشند.

۲- با اعتقادات و ارزشهای فردی واجتماعی مورد نظر مغایرت نداشته بلکه در جهت ایجاد و تقویت آنها تدوین شده باشند.

۳- با توجه بعوامل اجتماعی و فرهنگی بخصوص آندسته از عواملی که بروی برنامه‌های

آموزشی ودرسی ونتایج آنها اثرات قابل ملاحظه‌ای دارند انتخاب شده باشند.

۴- در جهت آموزش و پرورش افراد جامعه؛ مجهز به ارزشهای عالی انسانی، مطلع از مفاهیم اصول و قوانین علمی، مسلط به مهارت‌های فنی و هنری و دارای نگرشهای علمی و انسانی تدوین شده باشند.

۵- در جهت احترام و تامین آزادی، حقوق و مسئولیت‌های فردی تعیین شده باشند.

۶- در راه ایجاد فرصت‌های مساوی برای همه افراد جامعه - جهت استفاده از تسهیلات و مزایای آموزش وپرورش برای رشد و ارتقاء فردی و پیشرفت و رفاه بیشتر اجتماعی - تدوین شده باشند.

۷- با سایر هدفهای انتخاب شده در زمینه‌های دیگر یا در سطوح دیگر یا در دروس مختلف، مغایرت و تضاد نداشته باشند.

۸- با تساوی انسانها و احترام به حقوق و آزادی هریک از آنها علی‌رغم مذهب، نژاد، ملیت، قدرت اقتصادی و موقعیت اجتماعی مغایرت نداشته باشند.

۹- به تفاوت‌های فردی احترام بگذارند و در راه ایجاد فرصت‌های مساوی و مناسب و امکانات، ارتقاء و پیشرفت هرکس بفراخور استعداد، کوشش و لیاقت وکارآئی‌اش تعیین شده باشند.

۱۰- با مسائل و مشکلات زندگی روزمره ارتباط داشته و در راه شناساندن استعدادها، قدرت‌ها و منابع موجود به فرد در راه، حل عاقلانه این مسائل مساعد باشند.

البته در انتخاب هدفها علاوه بر استفاده از صافی‌های ذکر شده می‌بایستی عوامل، شرایط و ضوابط دیگری مانند امکانات، شرایط اقتصادی منابع موجود، تجهیزات، نیروی انسانی موجود ومورد احتیاج، ساختار نظام حکومتی، ماهیت و نحوه تصمیم‌گیری‌ها در سطوح کشوری و منطقه‌ای، امکانات و مسائل اجرائی، روندها و تغییرات، تحولات سیاسی اقتصادی اجتماعی و فرهنگی جامعه مورد نظر و جامعه جهانی را نیز باید در نظرگرفت. برنامه‌ریزان آموزش و درسی، مسئولان، مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی و بطور کلی همه آنهائی که در انتخاب هدفهای برنامه‌های

آموزشی و درسی و طراحی و اجرای فعالیتهای آموشی و یافعالیتهای درسی دخالت‌های مستقیم و غیرمستقیم دارند معمولاً در مقابل سئوال‌های تفکر آفرین و پیچیده‌ای مانند سئوالات ذیل قرار می‌گیرند:

۱- چگونه برنامه‌های آموزشی ودرسی و هدفهای آنها را با حقایق، مسائل و مشکلات زندگانی امروز و فردای جامعه و فرد تطبیق دهیم؟

۲- چگونه هدفهای برنامه‌های آموزش ودرسی را با هدفها، نیازها و آرزوهای جامعه و افراد جامعه امروز وفردا هماهنگ نمائیم؟

۳- چگونه و از چه راه‌هائی مؤسسات، عوامل و عناصر آموزش غیررسمی را در بیرون از کلاس و مدرسه در خدمت هدفها و مقاصد آموزش رسمی در داخل کلاس ومدرسه در آوریم و این دو نوع آموزش را در جامعه با یکدیگر مربوط و هماهنگ سازیم؟

تعیین اولویتها

بعد از انتخاب هدفها در هریک از زمینه‌های منابع پنجگانه؛ می‌بایست هدفهای انتخاب شده را برحسب معیارها و ضوابطی مرتب و مرتبط نمائیم. یعنی برمبنای ضوابط مورد قبول؛ یک هدف را بر هدف دیگر در مرتبه اولویت و برتری قرار دهیم.

همچنین می‌بایست هدفهای عمده را از جزئی جداکنیم و بطور کلی طوری هدفها را در جهت‌های افقی و عمودی مرتب نمائیم که هر هدفی در جای مناسب خود قرار گیرد و در دوره تحصیلی مشخص و درس معین و مقطع تحصیلی مشخص شده‌ای جایگزین گردد. ملاکها و معیارها برای در نظر گرفتن اولویت برای یک هدف نسبت به‌هدف دیگر متفاوت و متعددند. قدر مسلم این است که اولویتها باید برمبنای معیارها و ضوابطی منطقی، شناخته شده و مورد قبول انجام پذیرند و میان مسئولان، برنامه‌ریزان آموزشی ودرسی و مجریان برنامه‌های آموزشی ودرسی اتحادنظر و توافق باطنی در این زمینه‌ها موجود باشد. البته اصول و قوانین علوم مختلفه از جمله عوامل انسانی مثل روان‌شناسی، جامعه‌شناسی وعلوم زیستی بطور یقین معیارها و ضوابط منطقی، علمی و معتبری در اختیار برنامه‌ریزان قرار داده است که برمبنای آن‌ها می‌توانند به آسانی اولویت‌های لازم

را میان هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی قائل شوند. از جمله توجه بمراحل رشد جسمی و ذهنی، عاطفی و اجتماعی شاگردان در سنین مختلف یا توجه نمودن به اصل ارتقاء تدریجی که برمبنای آن هدفهای ساده‌تر نسبت به‌هدف‌های دشوارتر اولویت خواهند داشت: مانند برنامه‌های "تدریس علوم تجربی فرایند مدار"[1] که توسط (انجمن آمریکائی برای پیشبرد علوم تجربی)[2] طرح و در مدارس نمونه آزمایش شده و سپس در سایر مدارس اجرا گردند و هنوز هم اجرا می‌شود.

اصل دیگری که می‌تواند معیار معتبری برای تعیین اولویت میان هدفهای برنامه‌های آموزشی به‌حساب آید اصل شروع از ملموسات[3]، اشیاء، حس‌ها وحرکت بسوی انتزاعیات[4] ایده‌ها، اندیشه‌ها، تصاویر ذهنی و روابط استدلالی است.

اصل دیگر توجه به نیازها، مسائل زندگی روزمره و احتمالاً نیازها ومسائل زندگی آینده نزدیک و دور است.

علوم اجتماعی با اصول خود معیارهای ارزشمندی در اختیار مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی برای تعیین حق اولویت میان هدفها - چه در سطح کشوری و چه در سطح مدرسه وکلاس - قرار می‌دهد. از جمله: ارزشهای مورد نظر و نگرشهائی که مدارس جامعه در راه ایجاد و تقویت آن می‌کوشند و بدون شک ضوابط قاطعی در تعیین حق اولویت میان هدفهای آموزشی ودرسی خواهند بود.

بعضی از معیارها و ضوابطی که در تعیین حق اولویت میان هدف‌های انتخاب شده بما کمک می‌کنند عبارتند از:

۱- معیارهای فلسفی (فلسفه نظام آموزشی جامعه)

۲- معیارهای روانی (اصول وقوانین رشد ویادگیری)

---

1 - Teaching Sciencer A Process Approach

2 - A.A.A.S(America Association for Advancement of Science

3 - Concretes

4- Abstructs

۳- معیارهای اجتماعی و فرهنگی (خصائص جامعه - ارزشها - آرزوها - سنت‌ها آداب رسوم)
۴- معیارهای اقتصادی (منابع مالی در اختیار نظام آموزشی)
۵- معیارهای: علائق، احساس‌ها و روابط عاطفی انسانها.
۶- معیارهای ارزشی (ارزشهای فردی، اجتماعی، دینی و مذهبی)

البته باید تأکید شود که هر نوع اولویتی که میان هدفها قائل می‌شویم می‌بایستی براساس معیار، ضابطه و دلائل مستحکم و معتبری باشد و گرنه قائل شدن اولویتها، بدون پایه و اساس معتبر، منطقی و متناسب، امری بسیار زیان‌آور در مراحل برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی، بخصوص مراحل استخراج و انتخاب هدفهای آموزشی و یا انتخاب هدفهای درسی خواهد بود.

بیان هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی

یکی از مسائل عمده‌ایکه در راه تفهیم هدف ما، تدارک و کوشش در راه تحقق بخشیدن به آنها در بسیاری از برنامه‌های آموزشی ودرس وجود داشته وتا اندازه زیادی هنوز هم موجود است: بیان نمودن هدفهای آموزشی و درسی در قالب کلمات وجملات کلی و نامفهوم است. هنوز هم در بعضی از کشورها مرسوم است که هدف‌های آموزشی و یا هدفهای درسی را در قالب کلمات و جملات کلی و نامفهومی مانند: پرورش افراد تحصیل کرده روشن‌فکر - توسعه علم ودانش - کسب دانش و معرفت - بالا بردن میزان بینش و بصیرت افراد جامعه - ارتقاء سطح فهم و ادراک و کلمات وجملاتی نظیر این‌ها بیان می‌نمایند. اشکال عمده در بیان هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی بصورت کلی و نامفهوم این است که برای مجریان و گاهی برنامه‌ریزان آموزشی ودرسی بدرستی معلوم نیست که؛ (۱)منظور از افراد تحصیل کرده کیست؟ (۲)بچه فردی و با چه خصائص، دانش‌ها و مهارت‌هائی می‌توان یک فرد تحصیل کرده اطلاق نمود؟ (۳)آیا مردم جامعه چنین خصائصی را برای یک فرد تحصیل کرده قائلند یا خصائص و دانش‌ها

ومهارت‌های دیگری را نیز برای یک فرد تحصیل کرده ضروری تشخیص می‌دهند؟ (۴)آیا دقیقاً معلوم شده است که منظور از تحصیل، کسب دانش و ارتقاء سطح بینش چیست؟ (۵)از چه راه‌هائی می‌توان این دانش‌ها و مهارت‌ها و بینش‌ها را در صورت مشخص شدن آموخت و چه کسی یا چه کسانی موفقیت در این عملیات را تضمین می‌کنند؟(۶) با چه ضوابطی میزان پیشرفت‌ها ارزشیابی می‌شود؟ (۷) درباره توسعه علم ودانش آیا غرض توسعه کمی یا کیفی است؟

قدر مسلم این است که وقتی هدفها در قالب کلمات و جملات کلی و نامفهوم بیان شوند؛ مسائل و مشکلات زیادی در زمینه انتخاب روش، وسائل، ترتیب فعالیتها و تجربیات آموزشی ویا تجربیات درسی بوجود خواهد آمد و تعیین ضوابط صریح و روشن برای ارزشیابی فعالیتهای آموزشی و یا تجربیات درسی را دشورا و گاهی غیرعملی خواهد ساخت. بطور کلی باید گفت که بیان هدفها در قالب کلمات و جملات کلی و نامفهوم اثرات نامطلوبی بروی نتایج کمی و کیفی فعالیتهای آموزشی بمعنی اعم و فعالیتهای درسی بمعنی اخص خواهد داشت. مسئولان، برنامه‌ریزان ومجریان برنامه‌های آموزشی و درسی باید به این حقیقت توجه نمایند که بیان نمودن هدفها در قالب کلمات کلی و جملات نامفهوم مانع بزرگی در راه تحقق بخشیدن بهریک ازآن هدفهاست و به‌میزان قابل ملاحظه‌ای از قدرت کارآئی و ثمربخشی فعالیتهای آموزشی و درسی می‌کاهد. بعلاوه برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی را در مراحل انتخاب روش، نوع وسائل مناسب، نحوه انجام فعالیت‌های آموزشی ودرسی و بالاخره در نظر گرفتن و اجرای ضوابط ارزشیابی دچار مشکلات فراوان خواهد نمود.

در بسیاری از برنامه‌های آموزشی و درسی کشورما هدفها معمولاً بصورت‌های ذیل بیان شده و می‌شوند:

۱- بیان هدفها در قالب فعالیت‌های معلم - هدفهای آموزشی و یا درسی، بخصوص در سطح مدرسه و کلاس و بیشتر در قالب فعالیت‌های یاددهنده به اصطلاح معلم بیان می‌شوند، در صورتیکه باید در قالب فعالیت‌های یادگیرنده بیان شوند.

مثال‌ها: شرح خواص آهن - تشریح دستگاه گردش خون - توضیح درباره تکامل مهره‌داران و غیره. که همه این کارها را معلم قرار است انجام دهد نه شاگرد.

۲- بیان هدفها در قالب همه سوژه‌ای - اغلب هدفهای آموزشی ودرسی را طوری بیان می‌کنند که بدرستی معلوم نمیشود در کدام زمینه درسی، در چه مقطع تحصیلی و حتی از راه چه نوع فعالیت‌هائی می‌بایست به این هدف‌ها جامه عمل پوشاند و آنها را تحقق بخشید.

مثال‌ها: ارتقاء سطح دانش و بینش، ایجاد نگرشهای مطلوب، پرورش خصائص اخلاقی و غیره.

۳- بیان هدفها در قالب کلمات و جملات نامفهوم، کلی و انتزاعی - غالباً در بیان هدفها از کلمات و جملات کلی و نامفهوم استفاده می‌گردد و بهمین جهت بدرستی معلوم نمیشود که چگونه و در قالب چه محتوی و از طریق چه نوع فعالیت‌هائی اعم از فعالیتهای آموزشی و یا فعالیتهای درسی بایدبآن‌ها جامه عمل پوشاند. بیان هدفها در قالب کلمات و جملات کلی و نامفهوم امکان انتخاب روش، وسائل و بخصوص امکان اندازه گیری و ارزشیابی دقیق را از میان می‌برد.

مثال‌ها: پرورش افراد تحصیل کرده و روشنفکر - ارتقاء سطح دانش و بصیرت وغیره.

۴- بیان هدفها در قالب مفاهمی جزئی یا عمده، بدون در نظر گرفتن اصول تداوم، تسلسل، یکپارچگی و هماهنگی - معمولاً اگر هدف یا هدفهائی در قالب مفاهیم جزئی و یا عمده بیان شوند بدون در نظر گرفتن زمینه‌های قبلی و زمینه‌های بعدی و در نتیجه عدم توجه به اصول فوق تعیین می‌گردند.

مثال‌ها: مفهوم همبستی و تعاون - مفهوم انبساط و انقباض اجسام، مایعات و گازها مفهوم ثبات انرژی در جهان هستی و غیره.

۵- بیان هدفها بدون در نظر گرفتن اصول یادگیری در انسان مانند اصل ارتقاء تدریجی و اصل از ساده بمشکل - معمولاً هدفها در بیشتر برنامه‌های آموزشی بصورت مفاهیم و یا فعالیتهای مجزا و مستقل بیان می‌شوند که با سایرفعالیتهای آموزشی در همان

مدرسه و یا همان کلاس ولی در مقاطع مختلف تحصیلی یا در یک مقطع تحصیلی ولی در دروس مختلف؛ ارتباط و پیوستگی منظم و متکی به اصل ارتقاء تدریجی و اصل از ساده بمشکل را ندارند.

مثال‌ها: مفهوم انبساط و انقباض اجسام، مایعات و گازها - مفهوم ثبات انرژی در جهان هستی و غیره.

۶-بیان هدفها بدون در نظر گرفتن قدرت علاقه و مشخصات یادگیرنده و یا بدون در نظر گرفتن شرایط، امکانات و نیروی انسانی لازم.

معمولاً کسانیکه در بیان و انتخاب هدفها شرکت دارند؛ وظائف خود را در مراحل استخراج و بیان هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی بدون در نظر گرفتن شرایط، مشکلات و امکانات اجرائی تصور می‌نمایند. و بهمین دلائل غالباً هدفهای مشخص شده بلند پروازانه و غیرقابل دسترسی می‌باشند.

بیان هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی در قالب‌های ذکر شده یا در قالبهائی از این قبیل، تاکنون مشکلات و مسائل بی‌شماری را بوجود آورده و بازهم بوجود خواهد آورد و بطور کلی ازمیزان ثمربخشی، یکپارچگی، تداوم و جامعیت فعالیتهای آموزشی ویا فعالیتهای درسی را در چهارچوب یک برنامه آموزشی به‌میزان قابل ملاحظه‌ای کاسته خواهد شد. در چنین صورتی فعالیتهای آموزشی ویا فعالیتهای درسی نه تنها دارای اثرات مکمل‌کننده و تقویت کننده‌ای بروی هم نخواهند بود بلکه چه‌بسا که اثرت خنثی کننده و متناقصی بروی یکدیگر وارد می‌آورند. به‌جای فعالیت در جهت گسترش عمیق مفاهیم موردنظر مطالب پراکنده وجدا از همی بدون هیچگونه نظم منطقی و در جهان نامشخصی در اذهان‌شاگردان نقش می‌بندد. در چنین حالتی نظام، آموزشی و پرورشی یک جامعه، بسان ماشینی عظیم با وجود تلاش بسیار در حقیقت درجاخواهد زد. در بیان هدفهای آموزشی و درسی برای احتراز از اتلاف نیرو، وقت، منابع مالی و انسانی که براثر نامفهوم بودن هدفها بوجود می‌آیند راه‌حلهای زیادی ارائه وبکار گرفته شده است. در بعضی از جوامع، از جمله جامعه آمریکا، توجه در بیان هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی در قالب کلمات و جملات ساده، صریح، روشن و بخصوص در قالب کلمات و

جملاتی قابل درک و قابل اجرا معطوف شده است. کوشش برنامه‌ریزان آموزشی ودرسی در این جهت است که هدفهای برنامه‌های آموزشی اعم از هدفهای تدوین شده برای یک دوره تحصیلی با هدفهای تدوین شده برای یک جلسه درس، برای معلمان و شاگردان وسایر مسئولان و مجریان روشن و قابل ادراک باشد تا جای هیچگونه ابهام و تردیدی در اذهان آنها بخصوص در اذهان معلمان وشاگردان برجای نماند. در این صورت مجریان برنامه‌های آموزشی ودرسی قادر خواهند بود با روشن ضمیری لازم و کافی هدفهای مورد نظر را معیار برای انتخاب روش‌ها، وسائل و تدارک و اجرای عملیات آموزشی قراردهند و با توجه بهمان هدفهای صریح و روشن؛ ضوابط لازم و مناسب را برای ارزشیابی فعالیتهای آموزشی و یا فعالیتهای درسی انجام شده یا در حین انجام؛ تعیین و بکار برند. در تمام مراحل طراحی و اجرای یک برنامه آموزشی و درسی در هر سطحی که باشد و دارای هر وسعت و اهمیتی که باشد؛ داشتن هدفهائی که در قالب کلمات وجملات صریح ساده و روشن بیان شده باشند عامل مهمی در تأمین ثمربخشی فعالیتهای آموزشی ودرسی و میزان و کیفیت دسترسی به‌هدف‌های تعیین شده و مورد نظر است.

هدفها باید در جهت تغییرات مطلوب و مورد نظری که قرار است براثر فعالیتهای آموزشی و یا فعالیتهای درسی در شاگردان بوجود آید بیان شوند تا فعالیتهای آموزشی را مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی بتوانند با روشن‌ضمیری و سهولت تدارک ببینند و از هرگونه شک و ابهام بدور باشند. تیلر (۱۹۴۹ - ۱۰ - صفحه ۲۹) درباره غرض اصلی از بیان هدفها بصورت ساده، صریح و روشن می‌گوید: غرض از بیان هدفها این است که نوع تغییراتی که در شاگردان باید انجام شود مشخص گردد تا اینکه بتوان فعالیتهای آموزشی و یا درسی را طوری طراحی و تدارک دید که احتمالاً به تحقق یافتن آن هدفها منجر شوند و آن تغییرات مطلوب را درشاگردان بوجود آورند. هدفهای آموزشی ویا هدفهای درسی باید در قالب کلمات و جملاتی ساده، صریح و روشن بیان شوند تا مسئولان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی، بخصوص معلمان و شاگردان بتوانند به آسانی برای هر هدف این شاخص‌هارا بکار گیرند:

۱- قلمرو دانشی راکه به آن مربوط است دقیقاً مشخص نمایند.
۲- سطحی که آن هدف باید در آن تحقق‌پذیرد معلوم کنند.
۳- فعالیتهای آموزشی و یا فعالیتهای درسی مورد نظر را معین نمایند.
۴- دوره یا مقطع تحصیلی مربوط را معلوم بدارند.
۵- ارتباط آن‌هدف راباسایر هدفهاچه‌به‌صورت‌افقی وچه به‌صورت‌عمودی‌حفظ نمایند.
۶-اولویتهای لازم را درباره هدف مورد نظر نسبت بسایر هدفها مشخص نمایند.
۷- روش و وسائل مناسب برای رسیدن به آن هدف یا هدف‌ها را تعیین کنند.
۸- زبان و نوع فعالیت‌هائی که شاگردان می‌بایست انجام دهند مشخص نمایند.
۹- ترتیب برگزاری فعالیتهای آموزشی یا فعالیتهای درسی مربوط راکه برای رسیدن به آن هدف و یا هدفها لازم‌اند معین و مشخص کنند.
۱۰- ضوابط مناسب و لازم برای تعیین میزان دسترسی به آن هدف و یا هدفهارا معلوم بدارند.

هدفهای رفتاری

از جمله راه‌حل‌هائی که برای احتراز از بیان هدفها در قالب کلمات و جملات کلی و نامفهوم ارائه شده بیان هدفها در قالب رفتار یادگیرنده است که به «هدفهای رفتاری»[1] معروف شده‌اند و در بعضی از کشورها از جمله درکشور آمریکا از آنها در برنامه‌های آموزشی و درسی در سطوح مختلف استفاده می‌شود.

تعریف هدفهای رفتاری:

هدفهای رفتاری هدفهائی هستند که در قالب رفتار مشهود یادگیرنده بیان شوند میزان برآورده شدن یا برآورده نشدن آنهارا بتوان بطور واضح در رفتار یادگیرنده مشاهده و اندازه‌گیری نمود.

---

1 - Behaioral Objectives

بعضی از مشخصات هدفهای رفتاری:

۱- در قالب رفتار مشهود یادگیرنده بیان می‌شوند نه یاد دهنده.
۲- روشن، صریح و قابل تشخیص و تعقیب در یک درس در مقاطع مختلف تحصیلی یا در یک مقطع ولی در دروس مختلف می‌باشند.
۳- به آسانی قابل اندازه‌گیری و ارزشیابی هستند.
۴- امکان هرگونه حدس یا دخالت هرگونه احساس فردی و شخصی را از جانب شاگرد و معلم حذف می‌نمایند.
۵- قابلیت حفظ ارتباط و هماهنگی با سایر هدفها را - چه بصورت افقی و چه بصورت عمودی - دارا می‌باشند.

البته باید متوجه این حقیقت بود که در بعضی از دروس بخصوص آنهائی که در حیطه‌های شناختی و انفعالی قرار دارند مانند علوم فیزیک و یا دروس عملی و فنی بهتر می‌توان هدفها را بصورت رفتاری بیان نمود و به آنها دسترسی پیداکرد.

در بعضی از دروس، بخصوص آنها که درحیطه عاطفی قرار دارند، مانند: ادبیات علوم دینی عرفان، فلسفه و هنرها؛ بیان هدفها در قالب رفتاری و ارزشیابی کمی و کیفی از میزان دسترسی بآنها به آسانی امکان پذیر نیست. در سالهای اخیر بحث‌های زیادی میان برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی، بخصوص در جامعه آمریکا، درباره محاسن و معایب بیان هدفهای آموزشی و درسی در قالب رفتار یادگیرنده انجام گرفته است.

مخالفان و موافقان «هدفهای رفتاری» در نوشته‌ها و یا سخنرانیهای خود دلائل خود را برعلیه یا بر له بیان هدفهای‌آموزشی و یا هدفهای درسی بصورت رفتار مشهود یادگیرنده ارائه داده‌اند. آقایان سیلروالکساندر (۱۹۷۴ - ۲ - صفحه ۱۷۰) به این مباحثه‌ها اشاره می‌نمایند و می‌گویند بحث‌های نسبتاً زیادی درمحافل آموزشی و پرورشی در سالهای اخیر درباره حدود و میزانی که هدفهای آموزشی و درسی را می‌توان بصورت واژه‌های رفتاری بیان نمود صورت گرفته است و حتی شعارهای مخالف و موافق زیادی نیز شنیده شده ولی بیشتر مخالفت‌ها با بیان هدفها بصورت کلی و نامفهوم بود که معلمان

معنی آنها را درک نمی‌کرده‌اند و در نتیجه قادر نبوده‌اند تدارک لازم برای فعالیتهای آموزشی و یادرسی را برای شاگردان و بهمراه شاگردان طراحی و اجرا کننده و یا نتایج این فعالیتها ارزشیابی نمایند.

بیشتر دلائل موافقان به‌این هدفها در قالب رفتار یادگیرنده؛ براین محور دور می‌زند که بیان هدفهای آموزشی و یا درسی در قالب کلمات و جملات کلی ونامفهوم نه تنها کار مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی، بخصوص معلمان را در انجام تدارکات و پیش‌بینی‌های لازم برای فعالیت‌های آموزشی، مشکل و نامطمئن می‌نماید بلکه امکان تعیین ضوابط ارزشیابی را برای مشخص نمودن نتایج و ثمرات یادگیری‌هاازمیان می‌برد. در صورتیکه اگر هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی حتی‌المقدور در قالب کلمات و جملات ساده، صریح و روشن بیان شوند و حتی‌الامکان بصورت رفتار مشهود یادگیرنده بیان گردند؛ اذهان مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی، بخصوص معلمان وشاگردان، از هرگونه ابهام و تردید پاک می‌شود و در هنگام ارزشیابی امکان دخالت احساسات شخصی یا متوسل شدن به حدس و شانس از میان می‌رود. مخالفان بیان هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی بصورت رفتاری بیشتر بروی اثرات محدودکننده‌ایکه اینگونه بیان نمودن هدفها بروی فهالیت‌های یادگیری و بخصوص بروی خلاقیت، انعطاف و آزادی یادگیرنده و یاد دهنده دارد تأکید می‌کنند و معتقدند که بیان هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی بصورت رفتاری یادگیری را خشک و آزادی یادگیرنده و یاددهنده را محدود می‌نماید.

هدفهای رفتاری؟ بله یا خیر؟

از زمان ظهور اصطلاح «هدفهای رفتاری» در قلمرو تعلیم و تربیت؛ اظهار نظرهای بسیار زیاد و متفاوتی در تأئید یا تکذیب کاربرد آنها در بیان هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی ابرازشده است. برای اینکه تصویر نستباً روشنی از نقاط قدرت و ضعف اینگونه بیان نمودن هدفها یعنی در قالب رفتاری بدست آید ذیلاً بطور اجمال نظر دو تن از صاحبنظران آمریکائی ارائه می‌شود:

الف - رابرت. ام. گانیه[1] (موافق): یکی از مربیان معروف آمریکائی موافق با بیان هدفها بصورت رفتاری رابرت گانیه می‌باشد. او معتقد است که وقتی هدفها بصورت رفتار یادگیرنده بیان شود وظائف برنامه‌ریزان آموزشی و درسی بخصوص معلمان روشن و مشخص می‌گردد و همچنین نوع محتوی و نحوه فعالیتهای یادگیرنده برای رسیدن به آن هدف در چهارچوب آن محتوی واضح و معلوم می‌شود. از همه مهمتر اینکه معلم و شاگرد در هر آن قادر خواهند شد که میزان رسیدن یا نرسیدن به آن هدف را معلوم وبطور دقیق و مطمئن ارزشیابی نمایند. مهمتر اینکه از این راه، از دخالت هرگونه شک، تردید و احساسات شخصی و فردی جلوگیری می‌شود. گانیه معتقد است که منظور از بیان هدفها بصورت رفتاری صرفاً رفتار یادگیرنده بدون ادراک مطالب و مفاهیم مورد نظر نیست بلکه منظور رفتار یادگیرنده از روی فهم و ادراک صحیح و دقیق از مطالب و مفاهیم مورد نظر است. برای مثال: شاگردی ممکن است مطالبی راکه از روی کتاب بدون ادراک مفاهیم و معانی آنها نسخه‌برداری کند ولی در رفتار او اثراتی از ادراک آن مطالب یافت نشود. یا اینکه مطالب درسی را بصورت طوطی‌وار حفظ کند و آنرا چه بصورت شفاهی و چه بصورت کتبی ارائه دهد بدون اینکه ازمفاهیم و معانی آن ادراکی عمیق و اصیل داشته باشد. چنین یادگیری و رفتاری نمی‌تواند بطور صحیح و اصیل دلالت بر تحقق یافتن هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی نماید.

گانیه تاکید می‌کند که منظور او از رفتار یادگیرنده؛ رفتار متکی به ادراک و فهم از مطالب یادگرفتنی است نه رفتار ظاهری و حفظ کردن طوطیوار و سطحی مطالب درسی.

ب - جورج اف نِلر[2] (مخالف): این مربی و روانشناس آمریکائی با بیان هدف‌های آموزشی بصورت رفتاری بدلائل ذیل مخالفت نموده است:

۱- بیان هدفها بصورت رفتاری یادگیری را خشک و مکانیکی می‌نماید و حق انتخاب و اظهار نظر را از یادگیرنده می‌گیرد و آزادی او را محدود می‌نماید.

---

1 - Robert M. Gagne

2 - George F. Kenler

۲- هدفهای رفتاری را کسانی ارائه می‌دهند و پشتیبانی می‌کنند که اغلب پیرو مکتب روان‌شناسی حیوانی محرک و پاسخ هستند و در حقیقت یادگیری را عبارت از ایجاد ارتباط بین یک سری محرکهای تعیین شده و پاسخ‌های خاص قلمداد می‌کنند.

۳- بیان هدفها بصورت رفتاری امکان ابراز هر نوع خلاقیت و ابتکار و نوآوری را از شاگردان و معلم سلب می‌کند و خودآموزی را از بین می‌برد.

نِلِر با وجودیکه با بیان هدفها بصورت کلی و نامفهوم مخالف است؛ با بیان هدفها بصورت رفتاری نیز موافق نیست. او معتقد است که هدفها باید بصورت مشخص و روشن بیان شوند. نکته جالب توجه این است که گانیه و نِلِر هر دو با بیان هدفها در قالب کلمات و جملات کلی و نامفهوم مخالف‌اند ولی در انتخاب راه حل؛ گانیه هدفهای رفتاری را انتخاب و تأیید می‌کند در صورتیکه نِلِر طرفدار بیان هدفها بصورت مشخص دقیق و صریح است. قدر مسلم این است که در بیان هدفهای آموزشی بخصوص و درسی باید دقت و مراقبتی لازم مرعی شود تا این نوع هدفها، در قالب کلمات و جملاتی صریح روشن و خالی از ابهام بیان شوند. تنها در این صورت است که مسئولان، برنامه‌ریزان و بخصوص مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی در جهت تحقق بخشیدن بهریک از این هدفها؛ از یک نوع روشن ضمیری، اتفاق‌نظر و اطمینان خاطر برخوردار خواهند شد و در مراحل تعیین و روش، انتخاب وسائل تدارک و اجرای فعالیتهای آموزشی و یا درسی تعیین کاربرد ضوابط ارزشیابی مناسب از روشن ضمیری و اتحاد نظر و هماهنگی در افکار و رفتار سود خواهند برد. معلوم است که در چنین حالتی از منابع و نیروی انسانی، بخصوص تلاش‌های دانش‌آموزان، معلمان و سایر برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی، حداکثر ثمربخشی و کارآئی حاصل خواهد شد و نظام آموزشی به‌جای دوباره‌کاری، سردرگمی و اتلاف منابع مالی و انسانی؛ توان و قدرت بیشتری در راه تحقق بخشیدن به هدفهای آموزشی و پرورشی جامعه خواهند یافت.

نتیجه‌گیری:

امر استخراج و انتخاب و بیان هدفها در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی امری بسیار ظریف، دقیق و حیاتی است. بنابراین می‌بایست در هریک از مراحل فوق کمال دقت و مراقبت لازم همراه با بررسی‌ها و مطالعات و «دریافت بازخوردها»[1] صورت پذیرد تا سایر مراحل برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی یعنی انتخاب روش، وسائل مناسب، تدارک و انجام فعالیت‌های آموزشی و درسی، و بالاخره تعیین ضوابط ارزشیابی و کاربرد این ضوابط در حین عمل و بعد از اتمام فعالیت‌های آموزشی و درسی بنحو سازنده و مطلوبی انجام شوند وگرنه عدم دقت یا عدم آشنائی با مراحل استخراج، انتخاب، تعیین حق اولویت و بیان هدفها سبب می‌شود که منابع مالی و انسانی در سایر مراحل پنجگانه بهدر روند و نتایج مورد نظر از طراحی و اجرای برنامه آموزشی و درسی مورد نظر بدست نیایند. این امر ضروری است که در تعیین هدفهای عمده آموزشی و یا هدفهای خاص درسی و سایر هدفهای آموزشی و پرورشی برای یک جامعه معین می‌بایست بسان سایر جوامع پیشرفته امروزی، کمیته‌هائی مرکب از مسئولان با تجربه، برنامه‌ریزان آموزشی ودرسی‌متخصص، معلمان و مدیران با سابقه، مؤلفان کتابهای درسی، نمایندگان مردم جامعه والدین و نمایندگان شاگردان و معلمان مدارس تشکیل گردد. اعضای این کمیته‌ها می‌بایست برای مدت نسبتاً زیادی مطالعات، تحقیقات و بررسی‌های لازم را بروی هر یک از منابع پنجگانه استخراج و انتخاب هدفهای آموزشی‌یعنی: (۱)ماهیت جامعه (۲)ماهیت یادگیرنده (۳)ماهیت دانش موجود (۴)ماهیت یادگیری (۵)ماهیت نظام آموزشی انجام دهند وسپس با اتکاء به اطلاعات و داده‌های جمع‌آوری شده؛ اقدام لازم را در جهت انتخاب، تعیین حق اولویت و بیان هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی مرعی بدارند.

از وظائف مهم و خطیر اعضای این کمیته‌ها: دقت و مراقبت در حفظ ارتباط و هماهنگی میان هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی در همه سطوح چه بصورت افقی و

---

1 - Receiving Feed - backs

چه بصورت عمودی می‌باشد و گرنه چنانکه اشاره شد هدفهای نامتجانس و گاهی مغایر؛ اثرات یکدیگر را خنثی می‌کنند و نتایج فعالیت‌های آموزشی و درسی در محدوده آن برنامه بخصوص بهدر می‌رود و سبب اتلاف در منابع مالی و نیروی انسانی می‌گردد. یکی دیگر از مراحل مهم تعیین و بیان و تدوین هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی، مرحله انتخاب و تعیین حق اولویت‌هاست.

در این دو مرحله دانش، بصیرت و تجربیات کافی درآموزش وپرورش در دروس مربوط ودر برنامه‌ریزی آموزشی ودرسی برای افرادیکه تصمیم‌های لازم را در این دو مرحله اتخاذ می‌کنند بسیار ضروری و لازم است. علاوه بر این، در دست داشتن ضوابط و معیارهای علمی مستدل و معتبر نیز از الزامات است. زیرا انتخاب یک هدف و حذف هدف دیگر؛ تنها در صورتی قابل اعتبار است که این عمل برمبنی شاخص‌ها، ضوابط و معیارهای شناخته شده، مستدل و معتبری صورت گیرد.

همچنین برای تعیین حق اولویت، این شرائط می‌بایستی صرفاً و دقیقاً مرعی گردند تا مبادا هدفی فقط به‌خاطر دلخواه یک یا چند نفر از اعضای کمیته‌ها انتخاب شود و یا برحسب بخت و اقبال یا ظاهر زیبا و لغات فریبنده هدفی را بر هدف دیگر ارجح قرار بدهند و برای آن اولویت بی‌اساس و بدون دلیل قائل گردند.

آخرین مرحله از مراحل تعیین هدفها جهت یک برنامه آموزشی و یا یک برنامه درسی و برای جامعه‌ای معین مرحله بیان هدفهاست. همانطوریکه اشاره شده است در بیان هدفهای آموزشی و یا درسی می‌بایست حتی‌الامکان از هرگونه کلی‌گوئی و استعمال لغات و جملات نامفهوم وکلی پرهیز نمود و هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی را در قالب کلمات و جملات ساده، صریح و روشن طوری بیان نمود که جای کوچکترین ابهام و تردیدی برای مجریان برنامه‌های آموزشی و یا برنامه‌های درسی؛ بخصوص معلمان و شاگردان باقی نگذارد. باطی کردن مراحل استخراج، انتخاب، تعیین حق اولویت و بیان هدفها کار کمیته‌ها نمی‌توان پایان گرفته تلقی گردد. بلکه اعضای کمیته‌ها باید بطور مستمر و مداوم؛ اعتبار اجرائی هر یک از هدفهای انتخاب شده را – در مراحل اجرائی – از طرف مجریان برنامه‌های آموزشی و برنامه‌های درسی بصورت «بازخورد» دریافت

بدارند و هدفهائی را که در مراحل اجرائی نامطلوب، دور از دسترس، مشکل، خارج از محل واقعی خود، و غیره... تشخیص داده شده‌اند حذف یا ترمیم یا جابجا نمایند. در حقیقت کار اعضای کمیته‌های تعیین هدفهای آموزشی و درسی بسان کار برنامه‌ریزان آموزشی و درسی کاری است مستمر و تمام نشدنی زیرا اینان می‌بایست بطور مداوم در مراحل مختلف استخراج، انتخاب، تعیین حق اولویت و بیان هدفها، براساس بازخوردهای اجرائی، تجدید نظر و مطالعه نمایند.

بعضی‌از خصائص‌که‌هدفهای آموزشی و یا هدفهای درسی باید دارا باشند:

۱- با توجه بفلسفه نظام آموزشی جامعه مربوطه انتخاب شوند.
۲- با اتکاء به اطلاعات و داده‌هائی که از راه مطالعات، تحقیقات وبررسیهای دقیق بروی منابع استخراج و انتخاب هدفها انجام شده است تعیین شده باشند.
۳- در جهت برآورده شدن نیازهای فردی و اجتماعی مشخص شده و تائید شده‌ایکه براساس مطالعات و تحقیقاتی که بروی منابع استخراج هدفهای آموزشی ودرسی بدست آمده است معین و مشخص شده باشند.
۴- با شرایط، مختصات، امکانات و منابع و فرهنگ محلی و ملی مطابقت داشته باشند.
۵- حتی‌المقدور در قالب کلمات و جملات ساده، صریح و روشن بیان شوند.
۶- از هرگونه تضاد و تناقص، بخصوص با واقعیات زندگی، بدور باشند.
۷- حتی‌المقدور قابل اندازه‌گیری و ارزشیابی باشند.

والسلام علی من التبع و الهدی

فهرست منابع

۳-کومبز، فیلیپ. **برنامه‌ریزی آموزشی چیست**. ترجمه محمدبرهان منش. تهران: انتشارات دانشگاه تهران ۱۳۵۳

۱۷- لاکوست، ایوز. **کشورهای توسعه نیافته**. ترجمه هوشنگ نهاوندی. تهران: انتشارات مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی ۱۳۵۴

۲۸- احسان‌الله خان، محمد. **فلسفه و تربیت**. ترجمه غلامرضا سعیدی. تهران: وزارت فرهنگ مرکز اطلاعات و تحقیقات تربیتی ۱۳۳۸

۲۹- دیوئی، جان. **بنیاد نو در فلسفه**. ترجمه صالح ابوسعیدی. تهران: شرکت نسبی حاج محمد حسین اقبال و شرکاء ۱۳۳۷

۳۰- شاله، فلیسین. **شناخت روشهای علوم یا فلسفه علمی**. ترجمه یحیی مهدوی. تهران: چاپ سینا ۱۳۳۴.

۳۱- امیر هوشمند، فتح‌الله. **فلسفه آموزش و پرورش**. جلد اول. تهران: چاپخانه دانشگاه تهران ۱۳۳۵.

۴۰- درویل، لئونارد. **کاربرد روان‌شناسی در تدریس**. ترجمه محمد پارسا. تهران: چاپخانه دانشسرای عالی ۱۳۴۹.

۵۵- وزارت آموزش و پرورش. **برنامه تفضیلی دوره سه‌ساله راهنمائی**. شماره ۳ اداره کل مطالعات و برنامه‌ها تیرماه ۱۳۴۶.

* چون در متن کتاب، منابع اعم از فارسی یا انگلیسی به‌ترتیب ظهور شماره‌گذاری شده‌اند بنابراین در این فهرست شماره آنها به همان صورت حفظ شده است.

1. Alexander, William M. „Curriculum Planning As It Should Be„ In J.Galen Saylor (ed) THE SCHOOL OF THE FUTURE NOW. Washington, D.C.,: Association for Supervision and Curriculum Development, 1972.

2. Saylor, Galen J.and William M. Alexander. PLANNING CURRICULM FOR SCHOOLS. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1974.

3. *

4. Doll, Ronald G.CURRICULUM IMPROVEMENT: Decision Making and Process. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1970.

5. Bereday, George Z.F., Joseph, H. Lauwerys and Mark Blang. EDUCATIONAL PLANNING: The World Yearbook of Education. New York: Evans Brothers Ltd, 1970.

6. Vessel, Mathew F. ELEMENTARY SCIENCE TEACHING. Washington, D.c.,: The Center for Applied Research in Education, Inc. 1963.

7. Bobbitt, Franklin, THE CURRICULUM. Boston: Haughton, Mifflin Company, 1918.

8. Rugg, Harold. THE FOUNDATIONS AND TECHNIQUES OF CURRICULUM MAKING. Tewnty Sixth Yearbook, National Society Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 1927.

9. Caswell, Holis L.and Doak S. Campbell. CURRICULUM DEVELOPMENT. New York: American Book Company, 1935.

10. Tyler, Ralph W. BASIC PRINCIPLES OF CURRICULUM AND INSTRUCTION. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

11. Saylor, J.Galen and William M. Alexander. CURRICULUM PLANNING FOR BETTER TEACHING AND LEARNING. New York: Rinehart, 1954.

12. Beauchamp, George. CURRICULUM THEORY. Illinois: The Kagg Press, 1968.

13. Smith, B.O.,W.O.Stanley and H.J.Shores. FUNDAMENTALS OF CURRICULUM DEVELOPMENT: New York: World Book, 1957.

14. Hilda, Taba. CURRICULUM DEVELOPMENT: Theory and Practice. New York: Harcourt Brace & World, Inc, 1962.

15. Jonson, Maurtz. „Appropriate Research Directions in Curriculum and Instruction. „CURRICULUM THEORY NETWORK. Vol71, No.6, Winter 1970.

16. Cremin, Lawrence A. THE TRANSFORMATION OF THE SCHOOL: Progresivism in American Education. New York: Vintage Books, 1961.

17. *

18. Editorial. „Education Around the World. „NATIONS SCHOOLS. Vol 84,No.2, August 1969.

19. Brown, Harrison. „After Population Explosion. :In Glen Hass, et al CURRICULUM PLANNING: A New Approach. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1974.

20. Renner, John W. „Why Change Science Teaching?„ SCHOOL SCIENCE AND MATHEMATICS, Vol154, May1964.

21. Bruner, Jerome S. „The process of Education Reconsidered. :„In Robert. R. Leeper (ed) DARE TO CARE DARE TO ACT. Washington, D.C.,: Association for Supervision and Curriculum Development, 1971.

22. Dewey, John. DEMOCRACY AND EDUCATION. New York: Macmillan, 1961.

23. Newman, Fred M. and Donald W. Oliver. EDUCATION AND COMMUNITY. Cambridge: Massachussetts: Long - Fel - low Hall. 1966.

24. Sussman, Marvin. „The Changing American Family,„ In Glen Hass et al. CURRICULUM PLANING. A New Approach. Boston: Allyn & Bacon, Inc, 1974.

25. Williams, Roger J. „The Biology of Behavior.„ SATURDAY REVIEW. Vol4 No.5, January 30, 1971.

26. Hass, Glen, Joseph Bondi & John Wiles. CURRICULUM PLANNING: A New Approach. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1974.

27. Broudy, Harry S. „The Philosophical Foundations of Educational Objectives. „EDUCATIONAL THEORY. Vol 20, 1970.

28, 29, 30 and 31 *